Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8370740
Centre d'intérêt: 260

Cyr, Michel.

Intégration des enfants en difficulté au secondaire général et professionnel / [Lucien Rivest, responsable du projet ; Michel Cyr, chercheur]. -- Amos : Commission scolaire régionale Harricana, 1981.
259 f. en foliotation multiple : ill. ; graph. ; 36 cm.

Titre de la p. de faux-titre: Rapport de l'expérimentation d'un modèle d'intervention et d'organisation dans le cadre de l'action "projet-pilote": rapport final présenté à la Direction des programmes, Service de l'adaptation scolaire. La couv. porte en outre: Projet-pilote MSA #25, rapport final 1981. Bibliogr.: f. 49-50.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Enfant inadapté *Difficulté d'apprentissage *Perturbé affectif *Intégration scolaire *Développement social *Développement affectif *Rendement scolaire *Questionnaire *Secondaire (Niveau)

Le projet consiste en un ensemble d'interventions psycho-éducatives et pédagogiques portant sur l'acceptation sociale, le vécu affectif et le rendement scolaire d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage qui, après avoir complété une année de pré-secondaire, sont intégrés dans différents groupes du secteur régulier. La réalisation de cet objectif implique, en plus des interventions auprès des élèves, un travail de sensibilisation et de soutien-conseil auprès des parents et des enseignants.

En 1980-1981, le projet, qui en est à sa deuxième année d'expérimentation, touche 33 jeunes âgés de treize à quinze ans de la polyvalente La Mosaïque, pavillon Le Calypso (c.s.r. Harricana). Entrevue de counseling, rencontre en groupe, team teaching et instrumentation des enseignants font partie des moyens utilisés dans le cadre du modèle d'implantation et d'organisation. Un test d'estime de soi, un sociogramme, des tests de français et de mathématiques et le dossier scolaire des élèves ont servi à évaluer les effets du projet. Les instruments d'analyse sont reproduits en annexe. Un suivi des élèves qui ont participé au projet en 1979-1980 est également effectué.

Dans l'ensemble, le modèle mis en place a permis une intégration harmonieuse des élèves. On ne détecte par d'impact négatif sur la personnalité des élèves, ils sont socialement acceptés par leurs pairs et la très grande majorité d'entre eux demeurent au secteur régulier après la première et la deuxième année d'intégration. En français, l'objectif est atteint en bonne partie en secondaire I, bien qu'il y ait baisse générale l'année suivante. En mathématiques, les résultats demeurent insuffisants. Le soutien pédagogique accordé aux élèves mériterait d'être accru.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 08
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire Harricana
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: ar

EDUCATION

ED CB

DA DF

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE HARRICANA

RAPPORT DE L'EXPERIMENTATION
D'UN MODELE D'INTERVENTION ET D'ORGANISATION
DANS LE CADRE DE L'ACTION "PROJET-PILOTE"

RAPPORT FINAL PRESENTE

A LA DIRECTION DES PROGRAMMES

SERVICE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE

JUIN 1981

190

INTEGRATION DES ENFANTS EN DIFFICULTE
AU SECONDAIRE GENERAL ET PROFESSIONNEL

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE HARRICANA

341, Principale nord, Amos, P.Q.

Polyvalente La Mosaïque

Pavillon La Calypso

800, 1ère Rue est, Amos, P.Q.

TABLE DES MATIERES

1. MEMBRES DE L'EQUIPE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION 1

2. PLAN DE LA RECHERCHE 2

2.1 Modèle d'organisation des services éducatifs mis en place 2

2.2 Les objectifs de la recherche 14

2.3 Hypothèses 15

2.4 Elaboration du modèle d'intervention 15

2.5 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation 24

3. SYNTHESE DES RESULTATS PEDAGOGIQUES DE 1979-80 ET DE 1980-81 42

4. IMPACT SOCIAL 47

5. RECOMMANDATIONS 48

6. BIBLIOGRAPHIE 49

7. SOMMAIRE DU PROJET 51

8. BUDGET 52

9. IDENTIFICATION 52

10. RESOLUTION DU CONSEIL DES COMMISSAIRES 53

APPENDICE A: DESCRIPTION DU PASSAGE ELEMENTAIRE-SECONDAIRE

APPENDICE B: BILAN DES ACQUIS PEDAGOGIQUES

APPENDICE C: PLAN DE L'ECOLE

APPENDICE D: OBJECTIFS DES SERVICES EDUCATIFS

APPENDICE E: BILAN ET PERSPECTIVES D'AVENIR DU SECTEUR DE L'ADAPTATION SCOLAIRE

APPENDICE F: FORMULE DE CONTRAT

APPENDICE G: INSTRUMENTS PEDAGOGIQUES EN FRANCAIS

APPENDICE H: TEST DIAGNOSTIC EN MATHEMATIQUES ET EXERCICES DE RECUPERATION

APPENDICE I: DOCUMENT SYNTHESE SUR LES TROUBLES DE LA LECTURE ET DU LANGAGE ECRIT

APPENDICE J: QUESTIONNAIRE DU TEST DE PIERS-HARRIS

APPENDICE K: QUESTIONNAIRE DU SOCIOGRAMME ET MATRICES (CHOIX, REJETS)

1. MEMBRES DE L'EQUIPE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION

L'équipe de recherche et d'intervention compte onze membres. En janvier 1981 soit au moment du rapport d'étape, elle en comptait dix. Un onzième membre, M. Magella Beaulieu, s'est joint à l'équipe au début de mars. M. Beaulieu est orthopédagogue. La décision d'adjoindre à l'équipe un orthopédagogue plutôt qu'un psychologue a été prise par les membres et découle des conclusions du rapport d'étape de janvier 1981. A ce moment il était important d'intensifier les interventions au plan pédagogique (cf. Rapport d'Etape, janvier 1981, p. 35). Au tableau I apparaissent le nom, les fonctions et la responsabilité des différents membres de l'équipe de recherche et d'intervention.

TABLEAU I

MEMBRES DE L'EQUIPE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION

NOM	FONCTION	RESPONSABILITE DANS LE PROJET
M. Lucien Rivest	Directeur des services éducatifs	Responsable du projet à la C.S.R.H.
M. Jean-Louis Carignan	Directeur d'unité, sec. II régulier, pavillon La Calypso	Supervision et participation à la démarche du projet
M. François Gravel	Directeur d'unité, sec. I régulier, pavillon La Calypso	Participation à la démarche du projet
Mme Monique Chassé	Psych[illegible]ducatrice	Intervenant
M. Magella Beaulieu	Orthop[illegible]ogue	Intervenant
Mme Lizette Ducharme	Professeur: secteur adaptation scolaire	Intervenant
Mme Cécile Desgagné	Professeur: secteur adaptation scolaire	Intervenant
M. Louis Lambert	Travailleur social	Intervenant
M. Jean-Marc Godbout	Coordonnateur, secteur adaptation scolaire	Consultant
Mme Louise Labelle	Psychologue	Consultant
M. Michel Cyr	Psychologue	Chercheur

2. PLAN DE LA RECHERCHE

2.1 Modèle d'organisation des services éducatifs mis en place

A) Spécification des difficultés des étudiants

Le groupe concerné par cette recherche, groupe que nous identifierons par le symbole G_R, se compose de 33 étudiants en provenance du pré-secondaire et présentement intégrés à différents groupes de sec. I "régulier". Le pré-secondaire est un niveau intermédiaire entre le cours élémentaire et secondaire. Il regroupe des étudiants qui, rendus au secondaire, n'ont pas acquis les pré-requis nécessaires à l'admission au secteur "régulier". Ils sont susceptibles de les acquérir en une année de récupération. On trouvera à la fin de l'appendice A un tableau qui situe le niveau pré-secondaire dans l'ensemble de la structure scolaire actuelle.

A leur entrée au pré-secondaire en septembre 1979, ces étudiants présentaient pour la plupart des troubles graves d'apprentissage (T.G.A.) en français et/ou en mathématiques. On y retrouvait quelques élèves avec des difficultés de nature émotionnelle (M.S.A.). Ces difficultés sont généralement associées avec des troubles légers ou graves d'apprentissage. En septembre '80 à leur intégration au secondaire I "régulier", ils présentent pour la majorité des troubles légers d'apprentissage en français et/ou en mathématiques.

Au plan intellectuel, 80% des élèves de ce groupe ont un fonctionnement de niveau moyen ou moyen-bas au moment de l'évaluation en date de janvier '79. Quelques étudiants (10%) sont à la frange de la déficience légère et quelques autres (10%) sont de niveau supérieur.

L'identification des troubles d'apprentissage est faite à la fin de l'élémentaire et à la fin de l'année de pré-secondaire. A la fin de l'élémentaire, elle se réalise dans le cadre de l'opération "Passage élémentaire-secondaire". On trouvera en appendice A la description de cette opération. Les instruments utilisés pour identifier les difficultés des élèves sont: le test Lavoie-Laurendeau, le test de compréhension de lec-

ture silencieuse S.L.P., les tests de fin de l'élémentaire, le bilan des acquis pédagogiques. Dans certains cas, s'ajoutent des éléments tirés du dossier psychologique et/ou du dossier du secteur de l'adaptation scolaire. On trouvera en appendice B le bilan des acquis pédagogiques.

A la fin du pré-secondaire, on procède à la passation d'examens. Ces examens élaborés par les professeurs visent à vérifier l'acquisition des principaux pré-requis à l'entrée en secondaire I "régulier". Les résultats à ces examens, joints aux données recueillies à la fin de l'élémentaire, permettent d'en arriver à une décision de classement. Cette décision est prise par un comité composé des professeurs de l'étudiant, du directeur d'unité et du psycho-éducateur. Le comité se réunit en février pour un pré-classement et en mai pour le classement final.

Les étudiants de notre groupe de recherche ont donc été évalués en mars 1979 dans le cadre du passage élémentaire-secondaire et en mai 1980 lors de leur admission au sec. I "régulier".

B) Nombre d'étudiants en fonction des différentes difficultés:

Le tableau II montre le nombre d'élèves en fonction des différentes difficultés. Il s'agit de l'identification faite à la fin de l'élémentaire. A la fin du pré-secondaire soit après une année de récupération ce qui est trouble grave d'apprentissage est devenu trouble léger d'apprentissage. Le nombre d'élèves présentant des difficultés émotionnelles est réduit de moitié.

TABLEAU II

NOMBRE D'ETUDIANTS EN FONCTION DES DIFFERENTES DIFFICULTES

(FIN DE L'ELEMENTAIRE)

Type de difficulté / Nombre d'étudiants	T.G.A.		M.S.A.
	Français	Maths.	
10 (30%)	X	X	
14 (42%)	X		
2 (6%)		X	
2 (6%)	X	X	X
3 (10%)	X		X
2 (6%)		X	X

C) Groupe-âge et sexe:

L'âge des jeunes du groupe de recherche varie de 13 à 15 ans au 30 septembre 1980. La majorité soit 28 ont 14 ans. Le groupe comprend sept filles et vingt-six garçons.

D) Localisation des jeunes en fonction des pairs du secteur régulier:

Les trente-trois étudiants du groupe de recherche sont intégrés dans 14 groupes de secondaire I "régulier". Enseignants et élèves bénéficient de l'aide de personnes-ressource. Dans la cascade de Gearheart (1974), le modèle d'organisation des mesures spéciales se situe au niveau trois soit: classe régulière avec service ressource à l'enseignant régulier et à l'enfant.

Le tableau III montre la répartition des jeunes dans les différents groupes de secondaire I "régulier".

TABLEAU III

REPARTITION DES ETUDIANTS DE G_R EN SECONDAIRE I "REGULIER"

Numéro du Groupe	Nombre d'étudiants	Numéro du Groupe	Nombre d'étudiants
1	2	8	2
2	2	9	3
3	2	10	4
4	2	11	2
5	2	12	2
6	2	13	3
7	2	14	3

E) Caractéristiques des étudiants du groupe témoin:

Pour nous permettre d'établir au besoin certaines comparaisons entre les élèves de notre groupe de recherche et leurs pairs du secteur régulier, nous avons choisi au hasard en secondaire I "régulier" un groupe de 33 étudiants. Nous les avons pairés avec les élèves de G_R pour le sexe et le groupe scolaire. Ainsi dans notre groupe témoin on retrouve sept filles et vingt-six garçons et le tableau III nous montre comme pour G_R leur répartition dans les différents groupes de sec. I "régulier". Pour avoir un échantillon représentatif d'étudiants du secteur "régulier", nous avons écarté de l'échantillon témoin les doubleurs et les étudiants

qui étaient passés par le secteur de l'adaptation scolaire à l'élémentaire. L'âge des jeunes de notre groupe témoin varie de 12 à 13 ans au 30 septembre 1980. Vingt-quatre ont 12 ans. Nous identifierons ce groupe par le symbole G_T.

F) Organisation physique et humaine:

a) Organisation physique:

Le tableau IV décrit les différents locaux du pavillon La Calypso. Les astérisques indiquent les locaux fréquentés par les étudiants du groupe de recherche. On trouvera en appendice C le plan de l'école.

TABLEAU IV

DIFFERENTS LOCAUX DU PAVILLON LA CALYPSO

LOCAUX D'ENSEIGNEMENT		LOCAUX SPECIFIQUES
- I.A.T.	4	- Arts*
- Pré-secondaire	5	- Musique*
- Secondaire I	18*	- Education physique*
- Secondaire II	20	- Initiation aux Sciences
- Secondaire III	6	physiques
LOCAUX DE SERVICE*		
- Bibliothèque - Secrétariat - Salle de récréation - Bureau de chef de module - Bureau du psycho-éducateur - Bureau du travailleur social - Bureau d'animateur à la vie étudiante - Bureau de l'infirmière - Bureau de l'animateur de pastorale - Bureau du conseiller en orientation - Locaux des Modules (3)		

b) Organisation humaine:

Le pavillon La Calypso compte 65 enseignants et 963 étudiants. Le tableau V montre leur répartition par niveau. Le personnel non-enseignant se compose de huit personnes soit: trois directeurs d'unité (un par niveau), une psycho-éducatrice, une conseillère en orientation, un travailleur social, une infirmière et un orthopédagogue.

La conseillère en orientation concentre son action en sec. II, III et IV. Elle n'intervient donc pas auprès des étudiants de notre groupe de recherche. L'infirmière joue un rôle de prévention et de dépistage des maladies physiques. Elle intervient auprès de toute la clientèle de l'école. Les autres professionnels non-enseignants interviennent dans le projet et leur rôle est décrit en "G".

TABLEAU V

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS ET DES ENSEIGNANTS PAR NIVEAU AU PAVILLON LA CALYPSO

NIVEAU	NOMBRE D'ENSEIGNANTS	NOMBRE D'ETUDIANTS
I.A.T.	4	31
Pré-secondaire	5	51
Sec. I régulier	23	351
Sec. II régulier	20	324
Sec. II exploration	5	65
Sec. III régulier	6	141

G) Identification des intervenants:

Les intervenants dans le projet sont au nombre de huit. Le tableau VI comprend la spécification des rôles, la clientèle touchée et la fréquence des interventions des différents membres de l'équipe. Quelques intervenants effectuent un follow-up auprès de la clientèle-cible de l'an dernier présentement pour la plupart en sec. II "régulier" ou en sec. II "exploration". Les résultats scolaires de ces élèves en 1980-81 ainsi que leur classement prévu pour 1981-82 apparaissent à la troisième partie du présent rapport. Ces données permettent d'évaluer à plus long terme l'impact du modèle d'organisation et d'intervention.

TABLEAU VI

ROLE, CLIENTELE ET FREQUENCES

DES INTERVENTIONS DES MEMBRES DE L'EQUIPE

INTERVENANTS	ROLES	FREQUENCE DES INTERVENTIONS Sec. I	Sec. II
Psycho-éducatrice*	- Dépistage et évaluation des difficultés comportementales et émotionnelles des élèves.	5 heures/ semaine	
	- Elaboration de plan de traitement et assistance aux enseignants dans leur réalisation.	5 heures/ semaine	
	- Entrevues individuelles avec les jeunes. Rencontre tous les étudiants au début de l'année, après le 2ème bulletin et à la fin de l'année.	15 heures/ semaine	
	- Evaluation des phénomènes de groupe et animation de groupe de résolution de conflits.	5 heures/ semaine	
Orthopédagogue* (à partir de mars)	- Dépistage et évaluation des difficultés académiques des élèves.	5 heures/ semaine	
	- Team teaching avec les professeurs du régulier.	5 heures/ semaine	
	- Rencontres individuelles d'élèves présentant des troubles graves d'apprentissage.	3 heures/ semaine	
	- Instrumentation des professeurs du régulier: élaboration et présentation des instruments	17 heures/ semaine	
Professeurs (2) secteur adaptation scolaire	- Dépistage et évaluation des difficultés pédagogiques des étudiants.	Fr.: 1 h./s. Maths.: 1 h./s.	
	- Team teaching avec les professeurs du régulier.	Fr.: 12 h./s Maths.: 3 h./s.	
	- Dénombrement flottant.	Fr.: 1 h./s. Maths.: 2 h./s.	
Directeur d'unité Sec. I	- Veille à l'application des objectifs du projet.		
	- Informe, sensibilise les enseignants et les parents à la démarche du projet.		
	- Assure le leadership de la table multi-disciplinaire.	3 heures/ semaine	3 heures semaine
	- Assure le suivi auprès des jeunes dont les difficultés relèvent de son secteur. (Ex.: protection de la jeunesse, toxicomanie, etc...)	Au besoin	Au besoin
Directeur d'unité Sec. II	- Même fonction que son collègue de Sec.I. Il est en plus responsable de l'ensemble du projet de recherche et d'intervention au pavillon La Calypso.		
Chercheur*	- Aide-conseil à l'équipe de recherche.	50 jours/année	
	- Supervision de la démarche scientifique.		
	- Rédaction des rapports.		

"*" indique les intervenants rémunérés par le projet-pilote.

II) Liens fonctionnels entre les différents intervenants, les étudiants et les parents:

Les parents sont rencontrés individuellement au besoin par les professeurs, la psycho-éducatrice, le travailleur social ou le directeur d'unité. Ce dernier les rencontre aussi en groupe pour les sensibiliser au projet d'intégration.

La figure 1 fait la synthèse des principaux liens fonctionnels entre étudiants et intervenants. D'autres types d'interactions peuvent se produire à l'occasion (Ex.: rencontre psycho-éducatrice - parents - étudiant.)

FIGURE 1

LIENS FONCTIONNELS ENTRE ETUDIANTS ET INTERVENANTS

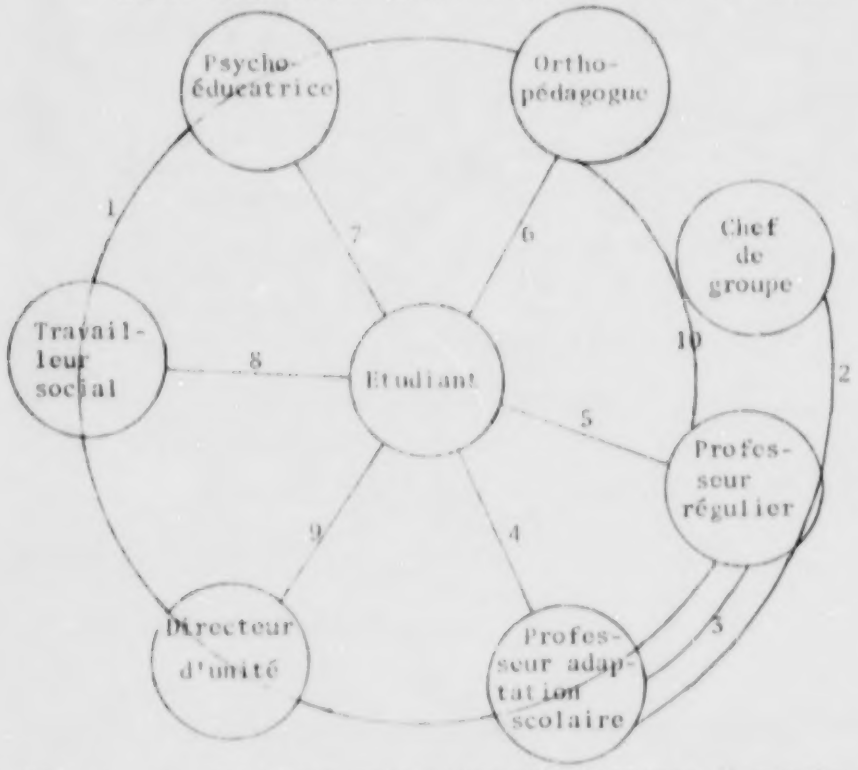


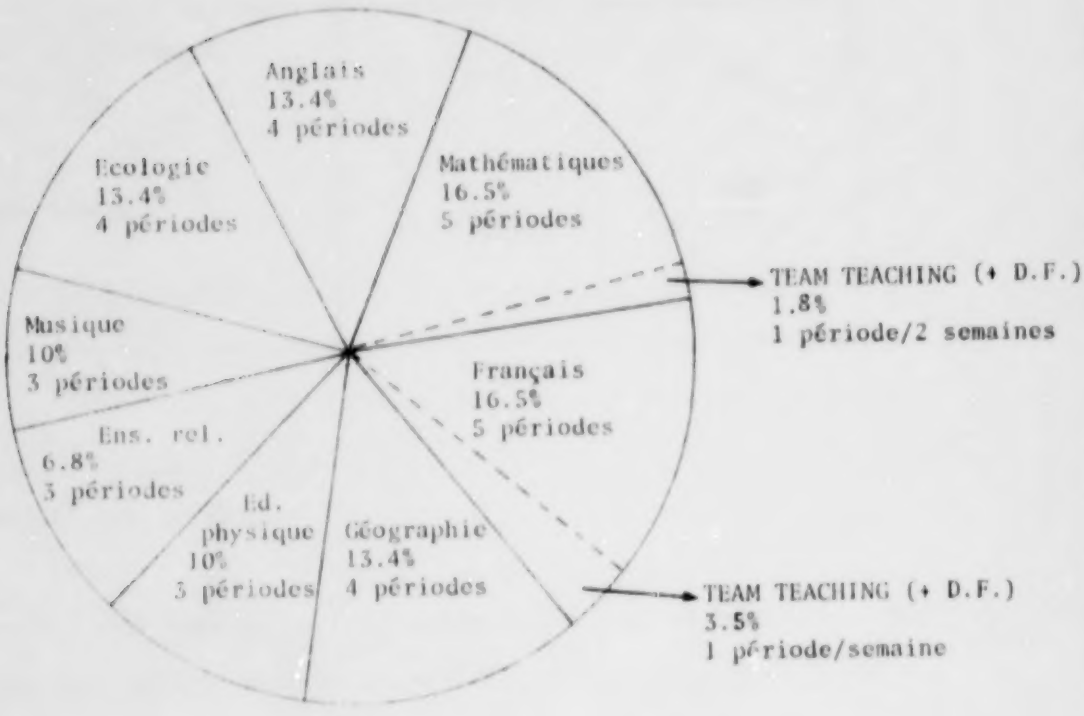
Fig. 1: 1. Rencontre multi-disciplinaire pour discussion de cas et projets spéciaux (1 rencontre/semaine); 2. Rencontre de planification de l'enseignement (1 rencontre/mois); 3. Team teaching; 4. Enseignement; 5. Enseignement, 6. Team teaching ou rencontre individuelle; 7. Entrevue individuelle ou animation de groupe; 8. Entrevue individuelle; 9. Entrevue individuelle; 10. Présentation des instruments de récupération et team teaching.

I) Assiette horaire:

La figure 2 montre la répartition du temps consacré à la rééducation et aux différentes matières académiques. Le temps passé en entrevue individuelle avec l'un ou l'autre des intervenants représente l'équivalent d'une période par semaine par l'étudiant. Cette période est prise à même l'horaire d'une des matières académiques.

FIGURE 2

ASSIETTE HORAIRE



J) Facteurs géographiques:

Le territoire desservi par la C.S.R.H. dans le secteur d'Amos est de type urbain et de type rural. La provenance des étudiants couvre un rayon géographique de 35 kilomètres. Certains jeunes passent jusqu'à 2h. 30m. par jour en autobus soit 1h. 15m. le matin et 1h. 15m. le soir. Ces longs trajets occasionnent de la fatigue.

Le tableau VII montre la répartition des étudiants dans les deux zones géographiques. Les jeunes de la zone urbaine voyagent à pied et dînent à la maison. Ceux de la zone rurale voyagent en autobus et dînent à l'école. Il ressort du tableau VII que les deux échantillons (G_R et G_T) sont similaires quant à la provenance géographique de leurs membres.

TABLEAU VII

PROVENANCE GEOGRAPHIQUE DES ETUDIANTS

	RURAL	URBAIN
Groupe de recherche (G_R)	21 (64%)	12 (36%)
Groupe témoin (G_T)	23 (70%)	10 (30%)

k) Ententes avec le M.A.S.:

Il y a entente de services entre la C.S.R.H. et le M.A.S.. Des étudiants sont référés au besoin aux praticiens de l'agence. Il n'y a pas eu d'entente spéciale dans le cadre du projet.

L) Autres facteurs:

a) Mutation:

A la mi-octobre, le professeur responsable du support pédagogique en mathématiques est affecté au poste de chef de groupe en

mathématiques. Son remplacement en cours de semestre s'avère difficile et les étudiants sont privés d'aide pédagogique en mathématiques pour une période de deux mois et demie. Cette interruption peut avoir des incidences sur les résultats scolaires des élèves. Les interventions en mathématiques ont repris en janvier 1981.

b) Démission:

Mme Marjolaine St-Onge, psychologue, s'étant trouvée un emploi à temps plein démissionne en début d'année. Les efforts pour la remplacer sont infructueux. Les intervenants s'entendent pour attendre à la deuxième étape du projet pour la remplacer. En janvier, étant donné les conclusions du rapport d'étape, l'équipe opte pour l'engagement d'un orthopédagogue. Mme St-Onge est donc remplacée par M. Magella Beaulieu, orthopédagogue. M. Beaulieu est entré en fonction au début de mars et travaillera jusqu'au 12 juin 1981, date de l'épuisement des fonds du projet.

M) Problématique de l'organisation de la Commission scolaire:

La C.S.R.H. est responsable de l'enseignement secondaire à Amos, Matagami, Barraute, Senneterre et Lebel-sur-Quévillon. Elle gère et coordonne l'action des différents intervenants. Elle dispense des services à 3891 étudiants. Elle compte 277 professeurs et dix professionnels non-enseignants. L'équipe des services éducatifs se compose de six conseillers pédagogiques et professionnels. Ils sont sous la responsabilité d'un directeur.

N) Objectifs des services éducatifs:

Les objectifs des services éducatifs visent la formation académique et personnelle de l'étudiant ainsi que le développement de la connaissance qu'il a de lui-même. L'appendice D présente la description détaillée de ces objectifs.

2.2 Les objectifs de la recherche

La présente recherche s'inscrit dans le cadre d'une démarche d'intégration des étudiants en difficulté mise de l'avant par le secteur de l'adaptation scolaire voilà déjà sept ans. Ce cheminement est guidé par deux principes directeurs:

1. l'étudiant intégré doit recevoir des services pour le moins équivalents ou supérieurs à ce qu'il recevait auparavant.

2. le fait d'intégrer un étudiant en difficulté ne doit pas ralentir le cheminement des autres étudiants.

Le document en appendice E fait le point sur le travail accompli et trace les perspectives d'avenir. La présente recherche est une pierre de plus à la maison. Son objectif général est d'évaluer l'impact d'un ensemble d'interventions psycho-éducatives et pédagogiques sur l'acceptation sociale, le vécu affectif et le rendement scolaire d'étudiants qui, après avoir complété une année de pré-secondaire, sont intégrés dans différents groupes du secteur "régulier".

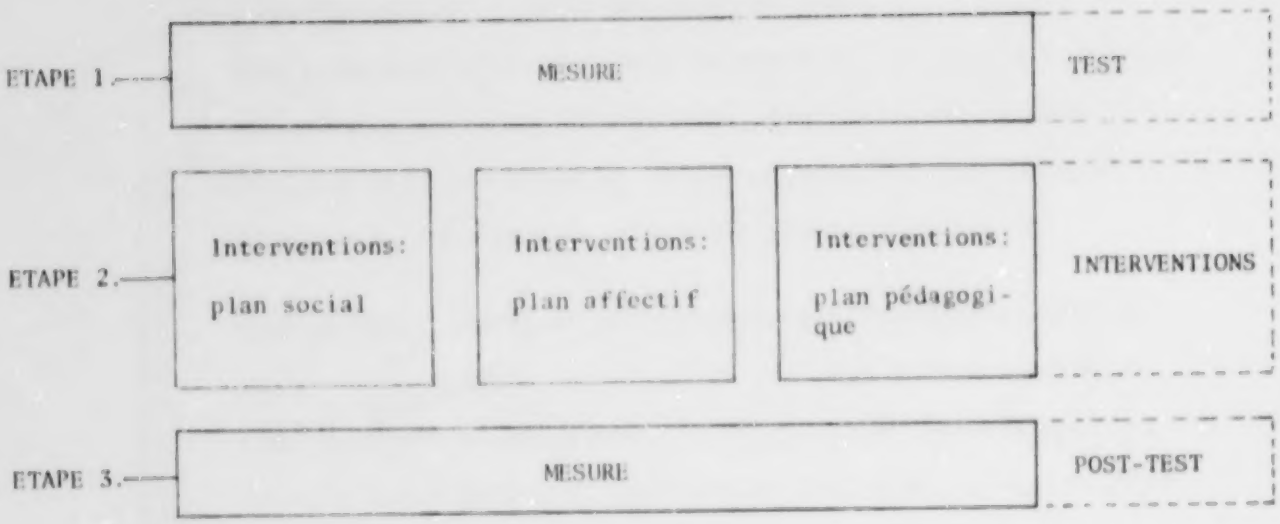
Les étapes de la réalisation de la recherche sont:

1. Elaboration du modèle d'organisation et d'intervention.
2. Choix des instruments de mesure (août 1980).
3. Mesure (septembre - octobre 1980).
4. Application des interventions au plan social, affectif et pédagogique.
5. Mesure post-test (mai 1981).
6. Evaluation de l'impact des interventions effectuées sur l'intégration des étudiants dans les groupes du secteur "régulier" (juin 1981).

La figure 3 permet de visualiser ces différentes étapes.

FIGURE 3

ETAPES DE LA RECHERCHE



2.3 Hypothèses

Attendu que cette étude est à caractère "action" plutôt "qu'expérimental", les objectifs serviront de base de travail. Il n'y a donc pas de formulation d'hypothèses.

2.4 Elaboration du modèle d'intervention

A) Explication de la problématique:

a) Plan affectif:

L'intervention au plan affectif vise à favoriser le développement de l'estime de soi des étudiants du groupe de recherche. Nous expliquerons donc la nature de leurs difficultés à ce niveau.

L'estime de soi réfère à la perception qu'une personne a d'elle-même. Cette perception s'élabore de deux façons. D'abord une

personne s'apprécie à partir des conclusions qu'elle tire des interactions avec son environnement. Ainsi, le jeune qui remarque qu'il patine plus rapidement que ses camarades développe une image positive de lui-même. Il va se dire: "Je suis un bon joueur de hockey". De la même manière celui, qui rendu au niveau secondaire n'est pas admis en secondaire I "régulier" alors que ses pairs le sont, peut en conclure à propos de lui-même: "Je suis mauvais à l'école". C'est la situation dans laquelle se retrouvent les étudiants de notre groupe de recherche.

D'autre part l'estime de soi s'élabore par l'intériorisation des jugements des autres. Si un parent est déçu du fait que son enfant passe par le pré-secondaire, il va le lui communiquer d'une façon ou d'une autre. Il peut devenir plus sévère avec lui, s'en désintéresser, le ridiculiser ou le comparer à ses frères et soeurs. Le jeune, en plus de constater qu'il apprend moins rapidement que ses camarades, va intérioriser le jugement de ses parents. Une fois qu'il est devenu sien, ce jugement va contribuer à la baisse de l'estime qu'il a de lui-même. Rosenberg (1965) dans une recherche effectuée auprès de 5000 adolescents américains démontre l'importance des parents dans l'élaboration de l'estime de soi. Il constate qu'un intérêt élevé des parents pour leur enfant est relié à une plus grande estime de soi. Inversement, le désintéressement bâtit une estime de soi plus négative chez l'enfant.

La littérature nous fournit plusieurs études qui soulignent la baisse de l'estime de soi chez les étudiants marginalisés. Les études de Mann (1960) sur les groupements homogènes au secondaire démontrent que les étudiants des voies allégées se perçoivent plus négativement que ceux des voies enrichies. Garlow, Butler et Guthrie (1963) rapportent une estime de soi plus basse chez les déficients institutionnalisés que chez les autres. Toutes les études ne vont pas dans le même sens cependant. Mayer (1965)

rapporte que l'estime de soi de ses étudiants de classes dites "d'Education Spéciale' est semblable à l'estime de soi des étudiants des autres classes. Il y a encore beaucoup à découvrir. Toutes les études sont faites sur des populations culturellement différentes et dans des environnements différents. Souvent les instruments de mesure diffèrent. Le fait que plusieurs démontrent que la marginalisation affecte l'estime de soi des étudiants est préoccupant et confirme la pertinence d'intervenir à ce niveau.

En résumé, le passage par le pré-secondaire est une marginalisation qui peut être vécue par l'étudiant et par ses parents comme un échec. Cet échec sera difficilement acceptable de part et d'autre. Le jeune, se percevant négativement, perception confirmée par ses parents, en vient à baisser l'estime qu'il a de lui-même. L'intervention au plan affectif visera donc à rehausser l'estime de soi des étudiants du groupe de recherche.

b) Plan social:

L'intervention à ce niveau vise à favoriser l'acceptation sociale des étudiants en provenance du pré-secondaire dans les groupes "réguliers". Nous brosserons un tableau des difficultés qu'ils peuvent rencontrer.

Comme le souligne Cruikshank (1977), l'acceptation ou le rejet social par les pairs est souvent fonction de l'ajustement émotionnel, du rendement académique et des habiletés physiques d'un jeune. L'adolescent qui, arrivé au secondaire avec un long passé d'échecs scolaires, est intégré dans un groupe d'étudiants plus jeunes que lui mais mieux pourvus pour les apprentissages académiques peut avoir de la difficulté à se faire accepter. Sa réputation de "Pas bon en classe" de l'école élémentaire peut le suivre au secondaire et contribuer à son rejet ou à son isolation dans le groupe. Il serait ainsi privé des relations sociales

nécessaires à son développement d'adolescent. Les interventions au plan social ont pour objectif de diminuer le rejet et/ou l'isolation sociale des étudiants du groupe de recherche.

c) Plan pédagogique:

L'intervention au plan pédagogique a pour but principal de fournir à l'élève l'aide nécessaire tout en le laissant dans la classe régulière. Pour ce faire le team teaching et l'instrumentation du professeur du secteur régulier sont les deux moyens privilégiés. Cette instrumentation a pour objectif d'aider le professeur à faire face lui-même aux problèmes particuliers d'apprentissage de ses élèves.

Le team teaching est une forme d'intervention qui se situe au niveau trois de la cascade de Gearheart (1974) tandis que l'instrumentation du professeur du secteur régulier concerne les niveaux un et deux. La formule du dénombrement flottant c'est-à-dire la sortie d'élèves de la classe régulière en petit groupe pour fin de récupération a été utilisée au besoin dans les situations où le team teaching ne pouvait s'appliquer. Nous décrirons les difficultés des élèves du groupe de recherche au plan pédagogique.

A la fin de l'élémentaire, ces étudiants présentaient des troubles graves d'apprentissages. A la fin de pré-secondaire, ils en présentent encore mais ils sont légers. Les étudiants sont considérés prêts à entreprendre un secondaire I "régulier".

Au pré-secondaire, ces étudiants ont vécu une situation particulière. Le nombre d'étudiants par groupe est moins élevé qu'au secteur "régulier". Le professeur dispose donc de plus de temps pour individualiser son enseignement. Ce faisant, il répond au besoin de l'étudiant en difficulté d'apprentissage. En effet, ce dernier, ayant de la difficulté à ne pas réagir aux stimulations quand elles sont en grand nombre autour de lui, a besoin d'un contact direct avec le professeur. Ce contact direct réduit l'empri-

se des autres stimulations sur lui. Il lui devient alors possible de se concentrer sur les apprentissages.

Arrivé au secondaire "régulier", l'étudiant en provenance du pré-secondaire aura plus de difficulté qu'un autre à comprendre les explications données à tout le groupe. Il sera plus facilement dérangé par ses voisins ou sera captivé par les images sur le mur. Le team teaching est un mode d'intervention pédagogique qui permet à l'étudiant de profiter de moments où il est moins dérangé par les stimulations parasites et ce tout en demeurant dans la classe régulière. Cruikshank (1977) écrit à ce sujet:

> "Un plus grand nombre d'adultes peut en partie avoir le même effet pour l'enfant en situation d'apprentissage que ne l'aurait son placement dans un environnement où les stimulations ont été réduites." (p. 132)

Le professeur qui travaille dans la classe avec un élève ou avec un sous-groupe d'élèves fournit donc à ce ou à ces élèves une occasion particulière de se concentrer davantage lors d'un apprentissage. Le team teaching permet de multiplier de telles occasions.

Si, en plus de pouvoir travailler individuellement ou en petit sous-groupe avec ses élèves, un professeur dispose d'une variété d'instruments, il peut alors fournir plus facilement et plus adéquatement l'aide pédagogique à chacun d'eux. Plusieurs auteurs (Cruikshank 1977, Petersen 1964, Wiles 1952) soulignent d'ailleurs l'importance d'une instrumentation variée si on veut tenir compte des différences individuelles des élèves. L'intervention au plan pédagogique dans le cadre de ce projet a, entre autres choses, consisté à élaborer des instruments de récupération à l'usage des professeurs du secteur régulier.

En résumé, les élèves à la fin du pré-secondaire restent avec des troubles légers d'apprentissage. Etant facilement distraits, ils ont de la difficulté à profiter des explications en grand groupe. Le team teaching leur fournit des moments de plus grande concen-

tration. L'instrumentation du professeur du secteur régulier l'aide à répondre plus adéquatement aux besoins particuliers de chacun. L'ensemble du support pédagogique devrait permettre à l'élève de répondre aux standards de réussite du secteur "régulier."

B) Les objectifs de l'intervention:

a) Plan affectif:

Objectif spécifique 1: L'estime de soi des étudiants du groupe de recherche sera plus grande à la fin qu'au début de l'année.

b) Plan social:

Objectif spécifique 2: L'acceptation sociale des étudiants du groupe de recherche sera plus grande à la fin qu'au début de l'année.

Sous-objectif 1: Les étudiants du groupe de recherche seront moins rejetés à la fin qu'au début de l'année.

Sous-objectif 2: Les étudiants du groupe de recherche seront moins isolés à la fin qu'au début de l'année.

c) Plan pédagogique:

Objectif spécifique 3: Les étudiants du groupe de recherche satisferont aux standards de réussite du secteur "régulier" soit: 60% de moyenne générale; 50% de moyenne en français, anglais et mathématiques.

C) Description du type d'intervention:

a) Plan affectif:

L'intervention ayant pour but de rehausser l'estime de soi se

comprend comme suit. Il s'agit d'entrevues de counseling visant à bâtir l'estime de soi dans les secteurs plus faibles de la personnalité des étudiants. Ces secteurs sont identifiés par l'analyse du test de Piers-Harris: "Childrens self concept scale". La procédure thérapeutique consiste à:

1. Identifier les causes ou événements qui font que l'étudiant se perçoit mal. Dédramatiser. Faire ressortir les qualités et habiletés.
2. Identifier les solutions déjà utilisées par l'étudiant et planifier une action. Le jeu de rôle est utilisé en prévision d'une action. Par exemple, l'étudiant pourra jouer le moment où il aborde la fille qu'il aime ou celui où il demande à ses parents la permission de fumer.
3. Evaluer l'impact des actions posées et souligner les progrès.

b) Plan social:

L'intervention visant à diminuer le rejet et l'isolation des étudiants en provenance du pré-secondaire comporte trois étapes principales:

1. Analyse des sociogrammes.
2. Présentation des résultats aux professeurs titulaires de secondaire I "régulier". Il s'agit alors de:
   - Faire ressortir les valeurs en circulation dans le groupe.
   - Identifier les leaders, les étudiants rejetés ou isolés, les choix réciproques et les clans.
   - Etablir une stratégie d'intervention. Pour les étudiants isolés, il s'agit de les faire travailler en sous-groupe avec les étudiants qu'ils ont choisis dans leur sociogramme. Pour les étudiants rejetés la stratégie consiste à établir une procédure de prise en charge par les pairs de l'aide à leur apporter. Cette procédure comporte trois étapes:
     - Prise de conscience en groupe du rejet de certains é-

tudiants. La psycho-éducatrice initie cette prise de conscience par des messages du type: "C'est pas tout le monde qui est aimé, c'est désagréable de ne pas être aimé". Elle voit à faire ressortir les qualités des étudiants rejetés.

- Recherche en groupe des moyens pour améliorer la situation. Etablissement de contrat. (Ex.: Pierre s'engage à ne plus se battre, les autres s'engagent à le faire participer dans les jeux.) On trouvera en appendice F une copie de la formule de contrat.
- Retour pour vérifier l'atteinte des objectifs contenus dans le contrat. Supporter les étudiants dans leur démarche.

c) Plan pédagogique:

L'intervention visant à permettre à l'élève de répondre aux standards de réussite du secteur "régulier" consiste à lui fournir de l'aide par le biais de team teaching en français et en mathématiques, et par l'élaboration d'instruments de dépistage et de récupération à l'usage du professeur "régulier". La formule du dénombrement flottant a été peu employée.

Pour l'enseignement en équipe de professeurs ou team teaching, des sous-groupes en fonction de besoins communs sont constitués à l'intérieur des classes. Par exemple, les élèves qui ont de la difficulté avec l'analyse des noms peuvent être regroupés et travailler à l'intérieur de la classe avec le professeur de l'adaptation scolaire. Les manuels du secteur "régulier" sont utilisés comme base de travail, les instruments de récupération n'ayant pu être élaborés que vers la fin de l'année. En français en plus des manuels réguliers, le professeur du secteur de l'adaptation scolaire a aussi utilisé les instruments de récupération du Conseil Scolaire de Montréal et du matériel pédagogique de la région. Ce dernier instrument de travail couvre l'ensemble du programme

de sec. I et comprend sept fascicules d'exercices et un cahier de théorie grammaticale. Mme Desrochers, professeur au pavillon La Calypso, faisait partie de l'équipe régionale qui a élaboré ces documents. On en trouvera des extraits en appencice G.

Le matériel de dépistage et de récupération élaboré dans le cadre du projet comprend pour le français un document synthèse sur les troubles de la lecture et du langage écrit, et pour les mathématiques un test diagnostic et sept fascicules d'exercices.

En mathématiques, chacun des fascicules d'exercices porte sur une notion particulière. Ainsi on y traite des pourcentages, des nombres naturels, des fractions, des nombres relatifs, de la géométrie des nombres décimaux et de la façon de les arrondir. L'ensemble de ces cahiers est un résumé des différentes techniques que l'élève doit acquérir pour cheminer dans son annee scolaire. Ils ont été élaborés à l'aide de matériel ressource. On trouvera en appendice H une copie du test diagnostic en mathématiques et quelques extraits des fascicules d'exercices.

En français le document synthèse comprend différents moyens de dépistage des troubles de la lecture et du langage écrit. On y retrouve également un vaste évantail d'exercices correctifs. Ce document est reproduit en appendice I.

Tous les instruments de récupération élaborés en français et en mathématiques ont été présentés aux professeurs du secteur "régulier" lors de journées de planification de l'enseignement. Ils ont été utilisés en fin d'année et pourront l'être plus abondamment dès septembre prochain.

2.5 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation

A) Plan affectif:

a) Moyens d'évaluation:

L'objectif de l'intervention à ce plan est le développement de l'estime de soi. Pour en vérifier l'atteinte, le test d'estime de soi de Piers-Harris est l'instrument utilisé. Comme le souligne l'auteur dans l'introduction à son manuel d'utilisation, c'est un test désigné pour l'étude de l'attitude de l'enfant face à lui-même. Ce test, standardisé aux Etats-Unis, s'adresse aux jeunes de niveau élémentaire et secondaire. Il peut être administré de la troisième année de l'élémentaire à la troisième année du secondaire. Outre le fait que ce test est standardisé pour une population culturellement différente de la nôtre, il s'avère un instrument valable pour les fins de notre étude. On trouvera en appendice F une copie du questionnaire de l'épreuve.

b) Méthode d'analyse:

Le tableau VIII présente les résultats des deux groupes d'étudiants au test de Piers-Harris. La rubrique "Total" comprend le score total de chacun des étudiants au test en septembre et au post-test en mai. Ce total est sur 80. Plus ce score est élevé plus l'estime de soi est grande et inversement. Les scores très élevés peuvent aussi dénoter des attitudes de défense contre la dévalorisation et la dépression chez l'étudiant. Le symbole "F. II" réfère au deuxième des six facteurs cernés par Piers et Harris dans leur analyse factorielle. Le score "F. II" est le total obtenu à 18 questions concernant plus directement la perception qu'a l'étudiant de son statut scolaire et intellectuel. Il s'agit de questions du type: "Je suis bon à l'école"; "J'oublie ce que j'apprends"; "Je suis brillant". La colonne "t." réfère au score "F. II" en septembre et la colonne "p.-t." aux résultats en mai.

TABLEAU VIII

RESULTATS AU TEST DE PIERS-HARRIS

GROUPE DE RECHERCHE (G_R)					GROUPE TEMOIN (G_T)				
RESULTAT					RESULTAT				
Etudiant	F. II		Total		Etudiant	F. II		Total	
	t.[1]	p.-t.[2]	t.	p.-t.		t.	p.-t.	t.	p.-t.
1*					1*		14		59
2	7	9	44	48	2	9	10	55	64
3	11	11	58	57	3	11	13	53	52
4	11	13	62	64	4	17	17	75	76
5	16	16	52	57	5	7	9	48	52
6	10	10	53	58	6	13	12	67	65
7	15	11	69	67	7	15	11	62	62
8	12	13	63	65	8	6	4	38	43
9	10	13	58	69	9	12	11	68	62
10	9	9	54	54	10*		9		44
11	15	14	74	73	11	13	11	63	72
12*					12*		16		73
13	13	15	68	65	13	18	16	75	67
14	11	13	64	70	14	18	13	75	64
15	16	18	74	79	15	8	11	46	46
16	6	12	56	63	16	14	16	57	53
17	7	7	62	50	17	16	15	69	62
18	6	4	18	19	18	11	13	52	58
19	18	17	79	75	19	14	14	42	52
20*					20	9	12	57	65
21	3	5	29	32	21	12	12	62	61
22	10	11	63	61	22	14	12	58	54
23	16	15	76	73	23	8	10	35	40
24	17	16	76	77	24	16	15	74	69
25	4	8	27	35	25	13	11	63	61
26	12	12	64	61	26	16	16	72	65
27	13	14	64	66	27	14	10	70	61
28*	11		59		28	16	17	75	74
29	15	13	56	59	29	9	15	61	70
30	5	4	34	46	30*	9		41	
31	15	14	70	72	31	13	7	63	49
32	10	13	61	55	32	9	7	53	54
33	8	12	61	55	33	16	17	73	70

* : Absent au moment d'un test ou déménagé.

1 t. : Résultat au test en septembre.

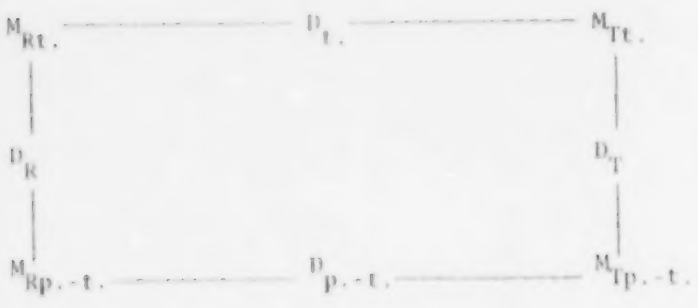
2 p.-t.: Résultat au post-test en mai.

Pour établir les différentes comparaisons statistiques, les calculs de moyenne et d'écart-type sont effectués. La figure 4 est une illustration des comparaisons statistiques réalisées. Elles portent sur les scores totaux et sur les résultats au facteur II. Pour G_R et G_T les moyennes du début de l'année sont comparées à celles de la fin de l'année ($M_{Rt.}$ comparée à $M_{Rp.-t.}$ et $M_{Tt.}$ comparée à $M_{Tp.-t.}$). Les résultats des deux groupes sont aussi comparés entre eux soit: $M_{Rt.}$ comparée à $M_{Tt.}$ et $M_{Rp.-t.}$ comparée à $M_{Tp.-t.}$. De plus, la différence entre les changements dans les deux groupes est aussi testée ($D_R - D_T$). Ce dernier calcul permet de conclure avec certitude si eu égard aux résultats au pré-test il y a une différence entre les résultats des deux groupes au post-test. Le test "t." de Fisher pour les échantillons pairés est utilisé pour tous les calculs de signification de différence entre les moyennes $\left(t. = \frac{(\bar{d})\sqrt{n}}{S_d} \right)$.

Les comparaisons entre groupe de recherche et groupe témoin sont faites à titre complémentaire. En effet, l'objectif au plan affectif ne met pas en rapport les deux groupes d'élèves. Il réfère à la comparaison des résultats de G_R avec lui-même soit: résultats de septembre comparés à ceux de mai.

FIGURE 4

SCHEMA DES DIFFERENTES COMPARAISONS ENTRE MOYENNES



$M_{Rt.}$: moyenne des résultats de G_R en septembre.

$M_{It.}$: moyenne des résultats de G_I en septembre.

$D_{t.}$: $M_{Rt.} - M_{It.}$ soit la différence entre les deux groupes en début d'année.

$M_{Rp.-t.}$: moyenne des résultats de G_R en mai.

$M_{Tp.-t.}$: moyenne des résultats de G_T en mai.

$D_R = M_{Rp.-t.} - M_{Rt.}$ soit la différence dans les résultats de G_R au début et à la fin de l'année.

$D_T = M_{Tp.-t.} - M_{Tt.}$ soit la différence dans les résultats de G_T au début et à la fin de l'année.

$D_{p.-t.} = M_{Rp.-t.} - M_{Tp.-t.}$ soit la différence dans les résultats des deux groupes en fin d'année.

c) Présentation des résultats:

Le tableau IX présente les moyennes, écarts-types et résultats des tests de différence pour les scores totaux de G_R et de G_T. Le tableau X comprend les mêmes résultats mais pour les scores au facteur II.

TABLEAU IX

MOYENNES, ECARTS-TYPE ET TESTS DE DIFFERENCE DES MOYENNES DE G_R ET G_T AU SCORE TOTAL DE PIERS-HARRIS

	G_R		G_T		$M_R - M_T$	"t"
	M	σ	M	σ		
Test (t.)	58,30	14,64	60,06	11,66	- 1,76	n.s.
Post-test (p.-t.)	59,48	13,55	60,10	9,35	- ,62	n.s.
Gain ($M_{p.-t.} - M_{t.}$)	1,18		,04		1,14	n.s.
"t"	n.s.		n.s.			n.s.

n.s. : signigie que la différence est non-significative donc que les résultats comparés sont semblables.

s. : signifie que la différence est significative et que les résultats comparés diffèrent. La différence ne peut s'expliquer uniquement par le hazard.

TABLEAU X

MOYENNES, ECARTS-TYPE ET TESTS DE DIFFERENCE DES MOYENNES DE G_R ET G_T AU FACTEUR II DE PIERS-HARRIS

	G_R		G_T		$M_R - M_T$	"t"
	M	σ	M	σ		
Test (t.)	11,06	4	12,53	3,35	- 1,47	n.s.
Post-test (p.-t.)	11,79	3,58	12,41	3,17	- ,62	n.s.
Gain ($M_{p.-t.} - M_{t.}$)	,73		- ,12		,85	n.s.
"t"	n.s.		n.s.		n.s.	

d) Interprétation et discussion:

L'objectif au plan affectif visait l'augmentation au cours de l'année du niveau de l'estime de soi des élèves en provenance du pré-secondaire. Or, aux scores totaux comme aux résultats au facteur II, il n'y a pas de différence significative entre les moyennes obtenues au début et celles obtenues à la fin de l'année (cf. tableaux IX et X). C'est dire que les résultats des élèves de G_R au test de Piers-Harris sont similaires au début et à la fin de l'année. L'objectif au plan affectif n'est donc pas atteint. Les résultats demeurent cependant satisfaisants. En effet, si globalement le niveau de l'estime de soi des élèves de G_R n'a pas augmenté, il n'a pas non plus diminué. Il est permis de se demander ce qu'il aurait été s'il n'y avait pas eu d'interventions au plan affectif.

Il n'y avait pas de différence significative entre les moyennes de G_R et de G_T au début de l'année, il n'y en a pas non plus à la fin de l'année. Le test sur les différences dans les changements est aussi non-significatif (cf. Tableaux IX et X). Il est donc improbable qu'il y ait une différence entre nos deux groupes au chapitre de l'estime de soi. Nous concluons que, com-

me au début de l'année, à la fin de l'année il n'y a pas de différence entre le niveau de l'estime de soi des élèves en provenance du pré-secondaire et celui des élèves du secteur "régulier". La marginalisation occasionnée par le passage au pré-secondaire n'apparaît pas avoir affecté l'estime de soi des élèves. Du moins, cet effet n'est pas détecté par notre test. Comme le souligne Piers dans son manuel, il faut être très prudent quant aux conclusions tirées du test sur l'impact d'une marginalisation sur une personne. En effet, le test reflète-t-il la perception qu'a de lui-même l'élève marginalisé de la même façon qu'il le fait pour l'élève du secteur "régulier"? Piers (1967) pense qu'il faudrait plutôt poser le problème de la marginalisation comme suit:

> "Dans quelles circonstances un enfant déficient, troublé émotionnellement ou défavorisé aura-t-il une estime de soi adéquate et dans quelles circonstances ne l'aura-t-il pas, et dans le dernier cas, que peut-on faire pour l'aider?" (p. 18)

En résumé sur le plan affectif, sans que l'objectif visé soit atteint, les résultats sont satisfaisants. Au test de Piers-Harris, le niveau de l'estime de soi des élèves en provenance du pré-secondaire s'est maintenu au cours de l'année et est comparable à celui des élèves du secteur régulier. L'intégration apparaît s'être déroulée sans impact négatif sur le vécu affectif des élèves.

B) Plan social:

a) Moyens d'évaluation:

L'intervention vise l'augmentation de l'acceptation des élèves en provenance du pré-secondaire par les élèves des groupes réguliers. Pour mesurer l'atteinte de cet objectif le sociogramme est utilisé. Le sociogramme, technique mise au point par Moreno (1954), est un instrument qui permet de voir l'ensemble des choix et des rejets à l'intérieur d'un groupe. Comme le souligne Northway (1964), le test sociométrique permet de déterminer le degré selon

lequel un individu est accepté dans un groupe, de révéler les relations entre les membres du groupe et de découvrir la structure même du groupe.

La compilation et l'analyse des résultats sont faites sur les matrices sociométriques. Pour chaque groupe d'élèves, il y a une matrice des choix et une des rejets. On trouvera en appendice K une copie du questionnaire de l'épreuve sociométrique ainsi qu'un exemple de chacune des matrices.

b) Méthode d'analyse:

Les tableaux XI et XII font la synthèse des principaux résultats au sociogramme. La signification des différentes rubriques est la suivante:

1. Totaux combinés (choix et rejet): Ce score indique le nombre de choix (ou de rejets) reçus par un étudiant. Ainsi un score de six dans la colonne des choix indique que l'étudiant a été choisi à six reprises par ses camarades à l'une ou à l'autre des questions de l'épreuve.

2. Totaux pondérés (choix ou rejets): Ce score représente la valeur totale après qu'on ait donné aux choix ou aux rejets deux points pour un premier rang et un point pour un second. Ainsi celui qui a été choisi à six reprises (total combiné), cinq premiers choix et un deuxième, obtient un total pondéré de 11 ((5 X 2) + 1). Ce score permet une analyse plus qualitative des résultats en ceci qu'il tient compte des préférences. En effet, si Pierre choisit Jean en premier pour faire un travail et Claude en second, il exprime une préférence pour Jean. Cette préférence les totaux pondérés permettent d'en rendre compte.

Comme le nombre moyen d'élèves dans nos groupes est de 26,5 , il est possible d'utiliser pour la détermination des étudiants populaires, rejetés ou ignorés la table de Bronfenbrenner (1945) des valeurs limites pour la détermination des notes sociométri-

TABLEAU XI

RESULTATS AU SOCIOGRAMME DU GROUPE DE RECHERCHE (G_R)

ETUDIANT	TOTAUX COMBINES				TOTAUX PONDERES			
	Choix		Rejet		Choix		Rejet	
	t.[1]	p.-t.[2]	t.	p.-t.	t.	p.-t.	t.	p.-t.
1**	6		1		8		1	
2	12	4	2	3	20	8	3	6
3	9	6	0	0	15	9	0	0
4	0	0	6	0	0	0	11	0
5	0	0	7	6	0	0	11	9
6	6	5	9	0	10	7	14	0
7	4	3	1	1	7	6	2	1
8	1	5	3	2	1	7	5	4
9	5	2	15	3	7	3	28	3
10	0	1	1	1	0	1	1	2
11	1	0	3	2	1	0	2	2
12**	2		0		4		0	
13	4	7	5	1	5	13	6	2
14	6	0	1	3	8	0	2	3
15	2	1	1	5	2	2	1	8
16	3	2	1	1	3	3	2	1
17	4	8	0	0	7	12	0	0
18	2	1	6	31	4	1	7	58
19	4	1	3	7	5	1	5	10
20**	3		2		4		3	
21	5	5	1	1	9	7	2	2
22	1	0	9	6	2	0	13	9
23	8	3	6	8	12	6	10	13
24*								
25*								
26	3	3	3	0	3	3	5	0
27	7	10	2	0	10	18	4	0
28	5	1	4	4	8	1	6	7
29	1	2	4	12	2	2	6	21
30	5	3	4	3	8	4	6	4
31	3	2	0	0	5	4	0	0
32	2	2	0	0	3	3	0	0
33	4	2	0	6	5	3	0	7

* : Pour des raisons incontrôlables, le sociogramme n'a pu être passé dans un groupe d'étudiants.
Des interventions ont eu lieu dans ce groupe.

** : Déménagé ou absent au moment du test et/ou du post-test.

1 t. : Résultats au test de septembre.

2 p.-t. : Résultats au post-test de mai

TABLEAU XII

RESULTATS AU SOCIOGRAMME DU GROUPE TEMOIN (G_T)

ETUDIANT	TOTAUX COMBINES				TOTAUX PONDERES			
	Choix		Rejet		Choix		Rejet	
	t.	p.-t.	t.	p.-t.	t.	p.-t.	t.	p.-t.
1	5	5	3	0	7	8	4	0
2	1	7	0	0	1	11	0	0
3	2	1	0	0	3	1	0	0
4	7	9	2	0	9	12	2	0
5	2	2	11	3	4	4	16	4
6	1	3	1	13	1	4	1	18
7	2	1	3	1	3	1	4	2
8	0	1	10	12	0	1	17	22
9	0	3	6	3	0	6	11	3
10	3	3	0	0	4	4	0	0
11	8	8	0	0	12	13	0	0
12	2	0	4	3	3	0	4	4
13	5	8	0	3	7	10	0	4
14	4	3	3	11	8	5	3	20
15	4	1	1	4	6	6	1	6
16	3	2	0	5	4	3	0	7
17	1	0	7	2	1	0	9	2
18	0	0	0	6	0	0	0	7
19	8	12	4	1	12	15	7	2
20	3	4	0	5	4	6	0	7
21	6	5	2	4	11	5	3	6
22	7	6	4	0	14	8	5	0
23	1	0	3	3	1	0	5	3
24*								
25*								
26	2	5	8	1	3	7	14	1
27	6	7	1	0	11	14	2	0
28	5	6	2	2	10	10	3	4
29	2	7	2	0	3	8	2	0
30**	3		2		4		4	
31	2	2	1	2	2	4	1	3
32	2	1	8	2	2	2	12	3
33	7	7	0	0	10	9	0	0

* Pour des raisons incontrôlables, le sociogramme n'a pu être passé dans un groupe d'étudiants.

** Déménagé.

ques significatives (p.: .05). Cette note, aux totaux combinés, pour un sociogramme deux questions - deux choix est de zéro pour les élèves ignorés et de neuf pour les élèves populaires et les élèves rejetés. Le pourcentage d'élèves populaires, rejetés ou ignorés dans le groupe de recherche est calculé. Le test $\overline{Z}$ est utilisé pour comparer les pourcentages de mai à ceux de septembre. $\left[\overline{Z} = \frac{P_1 - P_2}{\sqrt{\overline{Pe}\ \overline{Qe}\ \frac{N_1 + N_2}{N_1\ N_2}}} \right]$

Les moyennes et les écarts-type des totaux pondérés sont calculés. Le schéme d'analyse utilisé pour les résultats au plan affectif est appliqué à nouveau (cf. figure 4). Pour les deux groupes, les moyennes du test de septembre aux totaux pondérés sont comparées à celles du post-test. A titre documentaire, les résultats de G_R sont comparés à ceux de G_T. A cette fin, la différence entre les changements dans les deux groupes ($D_R - D_T$) est testée. Le test "t." de Fisher est utilisé pour les différentes comparaisons statistiques $\left(t. = \frac{(\overline{d})\sqrt{n}}{Sd} \right)$.

c) Présentation des résultats:

Le nombre et les pourcentages d'élèves populaires, ignorés ou rejetés dans G_R apparaissent au tableau XIII.

TABLEAU XIII

NOMBRE ET POURCENTAGES D'ELEVES POPULAIRES, IGNORES OU REJETES DE G_R

Caractéristiques	Nombre		%		$\overline{Z}$ (p: .05)
	t.	p.-t.	t.	p.-t.	
Populaire	2	1	6,5	3,6	n.s.
Ignoré	3	5	9,7	17,8	n.s.
Rejeté	3	1	9,7	3,6	n.s.

n.s.: Différence non-significative.

Le tableau XIV comprend les moyennes et les écarts-type de G_R et de G_T aux totaux pondérés des choix. On y retrouve aussi les résultats des différents tests de signification de différence. Le tableau XV présente les mêmes calculs mais pour les totaux pondérés des rejets.

TABLEAU XIV

MOYENNES, ECARTS-TYPE ET TESTS DE DIFFERENCE
DES MOYENNES DE G_R ET G_T AUX TOTAUX PONDERES DES CHOIX

	G_R		G_T		$M_R - M_T$	"t" (p: .05)
	M	σ	M	σ		
Test (t.)	5,74	4,47	5,16	2,98	,58	n.s.
Post-test (p.-t.)	4,43	2,76	5,9	5,4	- 1,47	n.s.
Gain ($M_{p.-t.} - M_{t.}$)	- 1,31		,74		- 2,05	n.s.
"t"	n.s.		n.s.		n.s.	

TABLEAU XV

MOYENNES, ECARTS-TYPE ET TESTS DE DIFFERENCE
DES MOYENNES DE G_R ET G_T AUX TOTAUX PONDERES DES REJETS

	G_R		G_T		$M_R - M_T$	"t"
	M	σ	M	σ		
Test (t.)	4,26	4,02	4,19	2,38	,07	n.s.
Post-test (p.-t.)	5,89	3,30	4,27	2,44	1,62	n.s.
Gain ($M_{p.-t.} - M_{t.}$)	1,63		,08		1,55	n.s.
"t"	n.s.		n.s.		n.s.	

d) Interprétation et discussion:

L'objectif des interventions au plan social était d'augmenter l'acceptation sociale des élèves en provenance du pré-secondaire par leurs pairs du secteur "régulier". Cet objectif comprenait deux sous-objectifs, le premier concernant la diminution du rejet et le second, la réduction de l'isolation. Quant au premier sous-objectif, le tableau XIII indique que pour G_R le pourcentage d'élèves rejetés à la fin de l'année n'est pas significativement plus bas que celui enregistré en septembre. Dans G_R, il n'y a donc pas moins d'élèves franchement rejetés à la fin de l'année. De plus, comme le tableau XV l'indique, la moyenne des scores pondérés des rejets de G_R au post-test de mai n'est pas significativement différente de ce qu'elle était au test de septembre. Donc le % d'élèves franchement rejetés est inchangé et en moyenne chaque élève à la fin de l'année n'est pas moins rejeté qu'il ne l'était au début. Le sous-objectif n'est donc pas atteint mais les résultats demeurent satisfaisants. En effet si les élèves de G_R ne sont pas moins rejetés, ils ne le sont pas non plus davantages. De plus en mai, comme au début de l'année, ils ne reçoivent pas en moyenne plus de rejet que les élèves du groupe témoin. (cf. tableau XV)

Le second sous-objectif visait la réduction de l'isolation chez les élèves de G_R. Le tableau XIII révèle que le pourcentage d'élèves ignorés c'est-à-dire d'élèves ne recevant aucun choix n'est pas significativement différent à la fin de l'année. La moyenne des scores pondérés des choix de G_R demeure aussi semblable à ce qu'elle était en septembre (cf. tableau XIV). Donc à la fin de l'année, les élèves de G_R ne sont ni plus isolés, ni moins isolés qu'en septembre. Le deuxième sous-objectif n'est pas atteint mais les résultats demeurent ici aussi satisfaisants. En effet, les élèves de G_R reçoivent en moyenne autant de choix que ceux de G_T (cf. tableau XIV).

En résumé, l'objectif fixé au départ au plan social n'est pas at-

teint mais dans leur ensemble les résultats demeurent satisfaisants. Les élèves du groupe de recherche sont en mai autant choisis ou rejetés qu'ils ne l'étaient en septembre. Ils ne sont ni moins choisis, ni plus rejetés que les élèves du secteur "régulier". Leur réputation de "Pas bon en classe" de l'élémentaire ne semble pas les avoir suivis au secondaire. A la lumière des différents résultats, l'intégration sociale des élèves en provenance du pré-secondaire telle que réalisée dans le cadre du projet-pilote s'est bien déroulée.

C) Plan pédagogique:

a) Moyen d'évaluation:

A ce plan l'objectif visé est l'atteinte des standards de réussite du niveau régulier. Pour en mesurer la réalisation, on utilise les résultats scolaires comme ils apparaissent sur le bulletin des élèves. Il s'agit des résultats de la première étape de l'année et ceux du sommaire après quatre étapes. Les prévisions de classement pour 1981-1982 sont aussi présentées et seront utilisées lors de la discussion.

b) Méthode d'analyse:

Le tableau XVI présente les résultats académiques des élèves du groupe de recherche. Il s'agit des moyennes générales et des résultats en français, mathématiques et anglais. Le tableau XVII comporte les mêmes résultats mais pour le groupe témoin. Les astérisques indiquent les secteurs où l'élève est en situation d'échec possible. Les standards de réussite du secteur régulier sont: 60% pour la moyenne générale, 50% en français, anglais et mathématiques.

La moyenne et l'écart-type de l'ensemble des moyennes générales de chacun des groupes sont calculés. Les résultats du début de

TABLEAU XVI

RESULTATS PEDAGOGIQUES DU GROUPE DE RECHERCHE (G_R)

ETUDIANT	MOYENNE GENERALE		FRANCAIS		MATHEMATIQUES		ANGLAIS	
	1er	4ième	1er	4ième	1er	4ième	1er	4ième
1	57*		69		56		66	
2	58*	56*	68	60	48*	31*	67	67
3	58*	61	64	60	53	43*	65	65
4	57*	51*	72	58	37*	29*	75	64
5	71	63	68	65	Absent	28*	83	84
6	71	69	75	57	75	65	69	59
7	62	65	71	68	59	50	74	69
8	59*	64	49*	48*	44*	45*	61	58
9	57*	63	36*	57	41*	35*	63	61
10	60	55*	33*	43*	47*	30*	65	54
11	63	57*	67	47*	35*	31*	83	67
12	59*		53		56		80	
13	76	73	71	71	72	59	88	80
14	67	61	59	55	67	52	46*	37*
15	55*	62	47*	58	66	56	57	61
16	66	65	70	63	75	65	59	58
17	75	74	74	73	67	68		68
18	72	63	73	72	60	48*	88	75
19	67	61	48*	42*	59	49*	66	54
20	51*		42*		59		47*	
21	65	63	58	57	68	57	60	55
22	54*	55*	64	55	45*	44*	59	54
23	61	65	68	66	80	65	53	57
24	69	70	62	59	69	53	73	72
25	57*	51*	44*	36*	65	35*	53	44*
26	66	65	54	54	60	54	76	62
27	66	69	58	55	67	67	59	61
28	58*	64	36*	41*	61	50	37*	40*
29	62	62	59	61	61	50	66	67
30	72	74	53	62	70	65	78	80
31	73	69	48*	51	78	61	64	68
32	54*	57*	42*	42*	54	46*	65	62
33	65	63	44*	44*	74	59	82	75

* Indique une situation d'échec possible.

TABLEAU XVII

RESULTATS PEDAGOGIQUES DU GROUPE TEMOIN (G_T)

ETUDIANT	MOYENNE GENERALE		FRANCAIS		MATHEMATIQUES		ANGLAIS	
	1er	4ième	1er	4ième	1er	4ième	1er	4ième
1	77	77	87	87	63	64	91	87
2	84	83	87	84	84	75	90	87
3	63	62	67	61	46*	35*	69	63
4	73	74	78	76	75	69	80	73
5	68	65	68	67	67	61	74	63
6	70	70	62	63	74	69	63	66
7	63	65	70	66	61	47*	68	63
8	68	69	76	73	49*	48*	84	77
9	74	75	55	67	72	75	79	77
10	81	83	67	80	78	79	88	83
11	76	71	65	65	79	54	82	74
12	63	65	61	58	50	48	63	62
13	95	93	94	94	92	92	97	96
14	82	82	80	83	84	84	90	86
15	71	68	52	68	61	55	72	66
16	83	79	81	63	84	80	67	84
17	74	70	68	67	79	68	82	67
18	76	77	73	78	75	74	86	82
19	83	82	79	78	75	80	93	86
20	66	67	53	61	67	59	62	58
21	85	85	81	84	88	87	88	82
22	64	63	66	66	52	59	74	68
23	61	63	64	64	55	58	59	47*
24	66	67	48*	50	71	67	65	66
25	86	86	92	90	93	85	84	88
26	79	80	76	74	87	83	83	79
27	59*	64	43*	53	70	62	63	58
28	78	83	59	73	87	78	86	87
29	72	75	60	67	67	64	78	74
30								
31	70	67	71	63	68	61	70	69
32	77	77	68	74	78	74	73	73
33	78	73	64	66	82	62	87	78

l'année sont comparés à ceux de la fin. Le pourcentage d'élèves en situation d'échec en français, en anglais, en mathématiques et quant à la moyenne générale sont aussi calculés. Les pourcentages à la première étape sont comparés à ceux du sommaire après quatre étapes. Le test "t" de Fisher et le test $\overline{Z}$ appliqué au calcul des différences entre pourcentages sont utilisés. Les comparaisons entre G_R et G_T au chapitre des résultats académiques sont faites aussi à titre documentaire.

c) Présentation des résultats:

Le tableau XVIII présente les moyennes de l'ensemble des moyennes générales de G_R et G_T. Il comporte aussi les écarts-type et les résultats des comparaisons statistiques. Le tableau XIX montre les différents pourcentages de succès et d'échec de G_R et de G_T. Les résultats des tests de signification de différence y apparaissent. Finalement, le tableau XX est une synthèse des prévisions de classement de G_R et G_T pour 1981-82.

TABLEAU XVIII

MOYENNES ET ECARTS-TYPE DE L'ENSEMBLE DES MOYENNES GENERALES DE G_R ET G_T, ET TESTS DE SIGNIFICATION

	G_R		G_T		$M_R - M_T$	"t" (p: .05)
	M	σ	M	σ		
1ère étape (t.)	62,75	6,36	73,90	8,42	- 11,15	s.
Après 4 étapes (p.-t.)	63,20	5,65	73,75	8,03	- 10,55	s.
Gain ($M_{p.-t.} - M_{t.}$)	,55		- ,15		,40	n.s.
"t"	n.s.		n.s.		n.s.	

TABLEAU XIX

POURCENTAGES DE SUCCES ET D'ECHEC ET TESTS DE SIGNIFICATION

	G_R					G_T				
	le étape		après 4		$\bar{Z}$ (p: .05)	le étape		après 4		$\bar{Z}$ (p: .05)
	%S.	%E.	%S.	%E.		%S.	%E.	%S.	%E.	
M_G	67	33	73	23	n.s.	97	3	100	0	n.s.
Fr.	67	33	73	27	n.s.	94	6	100	0	n.s.
Math.	73	27	57	43	n.s.	94	6	91	9	n.s.
Ang.	93	7	90	10	n.s.	100	0	97	3	n.s.

M_G : moyenne générale.

% S. : pourcentage de succès c'est-à-dire le pourcentage d'élèves qui dépasse le critère de succès.

% E. : pourcentage d'échec.

⌐¬ : indique les pourcentages qui ont été comparés par le test $\bar{Z}$.

TABLEAU XX

PREVISION DE CLASSEMENT DE G_R ET G_T POUR 1981-82

	Secteur régulier					Adaptation scolaire		
	Sec. II régulier		Sec. II exp.		% Total	I.A.T. II		% Total
	Nb.	%	Nb.	%		Nb.	%	
G_R	17	57	12	40	97%	1	3	3%
G_T *	30	94			94%	0	0	0

* Pour deux élèves le classement reste à venir.

d) Interprétation et discussion:

Au plan académique l'objectif visé était que les élèves en provenance du pré-secondaire répondent aux standards de succès du secteur régulier. Ces standards sont de 60% à la moyenne générale et 50% en français, anglais et mathématiques. Le tableau XVIII indique que la moyenne des moyennes générales de G_R est de 63,20 après quatre étapes. Cette moyenne n'est pas significativement différente de ce qu'elle était en début d'année. Il n'en demeure pas moins qu'elle constitue une indication que globalement l'objectif pour ce qui est de la moyenne générale des élèves de G_R est atteint. D'autre part, si on considère le pourcentage d'élèves ayant plus de 60%, l'objectif est atteint à 77%. Ce résultat demeure satisfaisant compte tenu que somme toute un seul élève de G_R est orienté vers le secteur de l'Initiation au Travail (I.A.T.). En effet, 97% des élèves restent au secteur régulier (voir tableau XX).

Au chapitre des résultats en français, anglais et mathématiques, le tableau XIX montre que l'objectif est atteint à 73% en français et à 90% en anglais. Ces pourcentages ne sont pas significativement différents de ce qu'ils étaient en début d'année. L'objectif est donc presqu'atteint en anglais et d'une façon satisfaisante en français. Notons cependant qu'en mathématiques le pourcentage de succès est passé de 73% à 57% en cours d'année. Bien qu'il n'y ait pas de différence statistiquement significative entre ces deux pourcentages, il n'en demeure pas moins qu'à 57% de succès il apparaît que les mesures mises en place ont été insuffisantes. Le support pédagogique en mathématiques offert aux élèves en provenance du pré-secondaire devrait être augmenté. Les instruments de récupération élaborés en fin d'année pourraient constituer un apport important.

En résumé, l'objectif au plan pédagogique est globalement atteint, la très grande majorité des élèves demeurant au secteur régulier l'an prochain. Les résultats sont satisfaisants au plan du fran-

çais, de l'anglais et de la moyenne générale des élèves. En mathématiques, les mesures de support mises en place devraient être augmentées.

3. SYNTHESE DES RESULTATS PEDAGOGIQUES DE 1979-80 et de 1980-81

a) Moyen d'évaluation:

L'objectif visé au plan pédagogique pour les deux années de l'expérimentation était l'atteinte par les élèves en provenance du pré-secondaire des standards de succès du secteur régulier. Les résultats scolaires et le classement des élèves sont les deux instruments de mesure utilisés. Pour les résultats scolaires il s'agit toujours des résultats du sommaire après quatre étapes et pour les classements des décisions prises par les différents comités de promotion.

b) Méthode d'analyse:

Nous appellerons G_{R1} le groupe de recherche de 1979-80 et G_{R2} le groupe de recherche de 1980-81. Les moyennes et les pourcentages de succès de G_{R1} et de G_{R2} sont calculés. Ces calculs portent sur les moyennes générales et sur les résultats en français, en anglais et en mathématiques. Les standards de succès sont de 60% à la moyenne générale et de 50% pour les trois autres matières à l'étude. Pour les comparaisons de moyennes le test "t" de Fisher est utilisé $\left[t = \frac{(\bar{d})\sqrt{n}}{S_d} \quad \text{et} \quad t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\left(\frac{Ex_1^2 + Ex_2^2}{N_1 + N_2 - 2}\right)\left(\frac{N_1 + N_2}{N_1 \; N_2}\right)}} \right]$

Le test "Z" est utilisé pour les comparaisons entre pourcentages.

$$\left[Z = \frac{P_1 - P_2}{\sqrt{Pe\ Qe \quad \frac{N_1 + N_2}{N_1 \; N_2}}} \right]$$

Pour le sommaire des classements de G_{R1} et G_{R2}, les pourcentages d'élèves classés à l'un ou l'autre niveau sont calculés.

c) Présentation des résultats:

Le tableau XXI présente les moyennes et les pourcentages de succès de G_{R1} et G_{R2} en français, en anglais, en mathématiques et à la moyenne générale. Pour G_{R1} on y retrouve les résultats de 1979-80 et ceux de 1980-81. Les résultats des différentes comparaisons statistiques apparaissent aussi.

TABLEAU XXI

MOYENNES ET POURCENTAGES DE SUCCES DE G_{R1} ET G_{R2}

	G_{R1}				G_{R2}	
	1979 - 1980		1980 - 1981		1980 - 1981	
	Points	% S.	Points	%	Points	%
Moyenne générale	64,8[1]	74%	60,0	50%	63,2	77%
Français	56,5	87%	57[2]	76%	56	73%
Mathématiques	49	47%	50,6[3]	52%	49,7	57%
Anglais	57,9	66%	54,4[4]	58%	62,6	90%

% S : Indique le pourcentage d'élèves qui ont atteint le critère de succès. Ex.: 87% en français signifie que 87% des élèves ont eu 50% ou plus en français.

⌐¬ : Indique les résultats des tests de signification de différence.

1 : Moyenne calculée sur 21 élèves.

2 : Moyenne calculée à partir des résultats des 21 élèves inscrits au cours Fr. 220.

3 : Calculée à partir des résultats des 21 élèves inscrits au cours Math. 220.

4 : Calculée à partir des résultats des 19 élèves inscrits au cours ang. 220.

Le tableau XXII est le sommaire des classements des deux groupes de recherche.

TABLEAU XXII

SOMMAIRE DES CLASSEMENTS DE G_{R1} ET G_{R2}

	Secteur "régulier"										Adaptation scolaire					
	Sec. II		Sec. II explo.		Sec. III		Sec. III pr. cour		Total		I.A.T. II		I.A.T. III		Total	
	Nb.	%	Nb.	%	Nb.	%	Nb.	%	Nb.	%	Nb.	%	Nb.	%	Nb.	%
G_{R1} 1979-80	14	61	8	35					22	96	1	4			1	4
G_{R1} 1980-81	1	5			10	45	10	45	21	95			1	5	1	5
G_{R2} 1980-81	17	57	12	40					29	97			1	3	1	3

d) Interprétation et discussion:

Nous discuterons l'atteinte des objectifs pédagogiques au plan du français, de l'anglais, des mathématiques et de la moyenne générale.

En français, le tableau XXI indique que G_{R1} et G_{R2} ont des moyennes et des pourcentages de succès semblables à la fin de sec. I. Si on combine les résultats des deux groupes on obtient une moyenne de 56,25 et un pourcentage de succès de 80%. C'est dire qu'après deux années d'expérimentation les élèves en provenance du pré-secondaire ont dans leur ensemble obtenu une moyenne supérieure à 50 en français à la fin de sec. I et que 80% d'entre eux ont effectivement eu 50 ou plus. L'objectif est donc atteint dans une large mesure. D'autre part si on compare les résultats de G_{R1} en 1979-80 à ceux de 1980-81, il ressort qu'il n'y a pas de diffé-

rence significative ni entre les moyennes en français ni entre les pourcentages de succès (cf. tableau XXI). Donc en français les élèves intégrés réussissent aussi bien en sec. II qu'en sec. I. Somme toute, à la lumière des résultats recueillis à date, l'objectif en français est atteint dans une large mesure et ce autant à la seconde année d'intégration qu'à la première.

En anglais si on compare les résultats des deux groupes de recherche à la fin de sec. I, il apparaît que les moyennes sont statistiquement semblables (moyenne combinée: 60,25) mais que les pourcentages de succès diffèrent. G_{R1} obtenait 66% en '80 alors que G_{R2} obtient 90% en '81. A la fin de sec. I, G_{R2} a donc obtenu plus de succès en anglais que G_{R1}. Au plan de la moyenne générale en anglais l'objectif est atteint à la fin de sec. I, la moyenne combinée étant de 60,25. Le pourcentage de succès combiné est de 78% et quant à cela l'objectif est atteint dans une large mesure. D'autre part si on regarde les résultats de G_{R1} en sec. II bien qu'on note une baisse, les résultats ne sont pas significativement différents de ce qu'ils étaient à la fin de sec. I (cf. tableau XXI). Donc en anglais les élèves intégrés apparaissent réussir aussi bien la deuxième année que la première. Somme toute en anglais après une année d'intégration les élèves réussissent dans une large mesure. Le groupe de 1980-81 a mieux réussi que celui de 1979-80. Les résultats se maintiennent la deuxième année d'intégration.

En mathématiques, le tableau XXI nous indique que les moyennes de G_{R1} et de G_{R2} à la fin de sec. I sont statistiquement semblables. Il en est de même pour les pourcentages de succès. A la fin de sec. I, la moyenne combinée des deux groupes est de 49,35 et le pourcentage de succès combiné de 52%. Donc au niveau de la moyenne générale des élèves en mathématiques l'objectif n'est pas atteint et les pourcentages de succès obtenus sont assez loins de nos attentes. D'autre part, les résultats de G_{R1} en sec. II sont semblables à ce qu'ils étaient à la fin de sec. I (cf. tableau XXI).

Donc la situation en mathématiques se maintient dans la deuxième année après l'intégration. Les résultats restent insuffisants. En résumé, à la fin de sec. I comme à la fin de sec. II l'objectif en mathématiques est atteint de façon insuffisante. Ces résultats confirment les constatations antérieures (cf. rapport d'étape, janvier '81, et présent document, page 41) et appuient la recommandation suggérant que les mesures de support mises en place en mathématiques soient augmentées.

Finalement si on regarde la moyenne générale des matières, il apparaît que la moyenne de l'ensemble des moyennes générales ne diffère pas d'un groupe à l'autre à la fin de sec. I. Il en est de même des pourcentages de succès (cf. tableau XXI). La moyenne combinée est de 64 et le pourcentage de succès combiné de 75,5%. Donc pris dans leur ensemble les élèves intégrés ont à la fin de sec. I une moyenne générale supérieure à 60 et 7[illegible],5% d'entre eux ont effectivement 60 ou plus. L'objectif est donc atteint dans une large mesure. Cette conclusion est d'ailleurs confirmée par les décisions de classement. En effet comme le tableau XXII l'indique, pour les deux années de la recherche en moyenne 95,5% des élèves demeurent au secteur régulier après une année d'intégration. D'autre part si on compare les résultats de G_{R1} en 1979-80 à ceux de 1980-81, il appert que les moyennes générales sont statistiquement différentes. Il en est de même pour les pourcentages de succès. La moyenne générale des élèves de G_{R1} passe de 64,8 en sec. I à 60,00 en sec. II et le pourcentage de succès de 74% à 50%. Donc en sec. II dans l'ensemble les élèves intégrés ont une moyenne de 60 et la moitié d'entre eux ont 60 ou plus. Bien qu'ils apparaissent moins bien réussir la seconde année, les résultats demeurent satisfaisants, l'objectif de 60% à la moyenne générale étant atteint par l'ensemble des élèves. Cette conclusion est confirmée par les décisions de promotion. En effet, 95% des élèves intégrés restent au secteur "régulier" en sec. III (cf. tableau XXII). Le comité de promotion tient compte de l'ensemble de la situation

d'un élève pour arrêter ses décisions. En résumé après une année d'intégration l'objectif au plan de la moyenne générale est largement atteint. La deuxième année, bien qu'on note une diminution, les résultats demeurent satisfaisants.

L'objectif au plan pédagogique pour les deux années de la recherche était l'atteinte, par les élèves intégrés, des standards de succès du secteur "régulier". Il ressort de l'analyse des différents résultats qu'après une année d'intégration l'objectif est en très bonne partie atteint en français, en anglais et quant à la moyenne générale des élèves. La deuxième année il en est de même en français et en anglais et bien que plus faible le niveau de la moyenne générale des élèves demeure satisfaisant. En mathématiques, pour les deux années, les résultats sans être désastreux sont insuffisants et les mesures de support devraient être augmentées. En terminant ajoutons que ces différentes conclusions sont tirées sur la base de deux années d'expérimentation et que la poursuite de la recherche permettrait de les étayer.

4. IMPACT SOCIAL

Depuis deux ans les parents ont été rencontrés au début de chaque année à l'occasion de la rentrée scolaire. Les objectifs et la démarche du projet leur ont été présentés. De l'avis des différents intervenants ils ont d'une façon générale très bien collaboré. Plusieurs membres de l'équipe auraient aimé avoir plus de temps pour rencontrer les parents de façon plus suivie. L'an prochain le travail auprès d'eux pourrait être privilégié.

La grande majorité des enseignants de niveau secondaire I et II "régulier" reconnaissent le bien fondé du processus d'intégration des élèves en provenance du pré-secondaire. Ils perçoivent un besoin de perfectionnement et soulignent l'importance de baisser le ratio maître-élève pour leur permettre de répondre plus adéquatement au besoin de chacun.

Ils souhaitent le maintien des ressources mises en place ainsi que la poursuite du perfectionnement entrepris cette année. L'élaboration d'instruments de récupération a été très appréciée.

Les élèves ont été rencontrés à plusieurs reprises au cours du projet. Tout au long, ils ont très bien participé et nous les remercions.

5. RECOMMANDATIONS

1. Poursuite de l'intégration des élèves en provenance du pré-secondaire.

2. Maintien du modèle d'intervention et d'organisation.

3. Augmentation du support pédagogique en mathématiques.

4. Poursuite du perfectionnement et de l'instrumentation des professeurs.

5. Priorité accordée au travail avec les parents.

6. Poursuite de la recherche.

6. BIBLIOGRAPHIE

BASTIN, G. (1970)., Les techniques sociométriques, Paris: Presses Universitaires de France.

BRONFENBRENNER, U. (1945)., The measurement of sociometric status, structure and development., Beacon House, Sociometry Monographs, no. 6.

CRUISKSHANK, W.M. (1977)., Learning Disabilities in Home, School, and Community, Syracuse: Syracuse University Press.

GEARHEART, B.R. (1974)., Organisation and Administration of Educational Programs for Exceptional Children, Springfield: Thomas.

GORLOW, L. et al (1963)., Correlates of self-attitudes of retardates, American Journal of mental defiencies, no. 67, p. 549-554.

GUILFORD, J.P. (1965)., Fundamental statistics in psychology and education, New-York: McGraw-Hill.

MANN, M. (1960)., "What Does Ability Grouping Do to the Self-Concept?", Childhood Education, Vol. 36, p. 360.

MAYER, C.L. (1965)., A study of the relationship of early special class placement and the self-concepts of mentally handicapped children, Unpublished D. Ed. Dissertation, Syracuse University.

MORENO, J.L. (1954)., Fondements de la sociométrie, Paris: Presse Universitaire de France.

NORTHWAY, M.L. (1964)., Initiation à la sociométrie, Paris: Dunod.

NORTHWAY, M.L. (1964)., Sociométrie Scolaire, Paris: Dunod.

PETERSEN, D.G. (1964)., The elementary school teacher, New-York: Appleton - Century - Crofts.

PIERS, E.V. (1967)., Manual for the Piers-Harris Children Self Concept Scale.

Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), (1976), L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec.

ROSENBERG dans WEIL G. (1975)., Conception du moi et facteur socio-culturel, Ethno-Psychologie, Juin, Le Havre.

TAYLOR, C., MORRIS L. (1978)., How to Calculate Statistics, Londres: Sage Pub.

WALLEN c.j., WALLEN L.L. (1978)., Effective Classroom Management, Boston: Allyn and Bacon.

WILES, KIMBAL (1952)., Teaching for better schools, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc.

7. SOMMAIRE DU PROJET

Le présent projet s'inscrit dans la démarche d'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage entreprise par le secteur de l'adaptation scolaire de la commission scolaire régionale Harricana. Le projet a débuté en septembre 1979 et a été reconduit en septembre 1980.

L'objectif général de la recherche est d'évaluer l'impact d'un ensemble d'interventions psycho-éducatives et pédagogiques sur l'acceptation sociale, le vécu affectif et le rendement scolaire d'élèves qui, après avoir complété une année de pré-secondaire, sont intégrés dans différents groupes du secteur "régulier". La réalisation de cet objectif implique, en plus des interventions auprès des élèves, un travail de sensibilisation et de soutien-conseil auprès des parents et auprès des enseignants. Le groupe de recherche comprenait 25 élèves en 1979-80 et 33 en 1980-81. Cette année l'expérimentation a principalement touché le second groupe d'élèves. Les intervenants ont cependant travaillé au niveau des deux groupes. Un groupe témoin du secteur régulier a été sélectionné.

Différentes interventions sont effectuées au plan affectif, social et pédagogique. Au plan affectif, elles cherchent à bâtir l'estime de soi des élèves en provenance du pré-secondaire. Au plan social, elles visent à favoriser leur acceptation dans les groupes "réguliers". Finalement, au plan pédagogique, il s'agit d'aider les élèves à atteindre les standards de réussite du secteur "régulier". Entrevue de counseling, rencontre de groupe, team teaching et instrumentation des enseignants sont les moyens utilisés pour atteindre ces objectifs. Un test d'estime de soi, le sociogramme et les résultats scolaires sont les instruments choisis pour en vérifier l'atteinte.

Au plan affectif l'analyse des différents résultats révèle que le niveau de l'estime de soi des élèves en provenance du pré-secondaire s'est maintenu au cours de l'année et qu'il est comparable au niveau des élèves du secteur "régulier". Au plan social à la fin de l'année les

élèves intégrés ne sont ni moins choisis ni plus rejetés que leurs pairs du secteur "régulier". Au plan pédagogique finalement il ressort que l'objectif est en très bonne partie atteint en français, en anglais et quant à la moyenne générale des élèves. On note cependant une baisse sensible de la moyenne générale des matières en sec. II. En mathématiques en sec. I comme en sec. II les résultats sont insuffisants et le soutien pédagogique devrait être accru. En conclusion il apparaît que dans l'ensemble le modèle d'intervention et d'organisation mis en place a permis aux élèves en provenance du pré-secondaire de s'intégrer harmonieusement. En effet, on ne détecte pas d'impact négatif sur la personnalité des élèves, ils sont socialement acceptés par leurs pairs et la très grande majorité d'entre eux demeurent au secteur régulier après la première et après le seconde année d'intégration. Après deux ans on les retrouve en proportion égale en sec. III "régulier" et en sec. III "professionnel court". L'intégration des élèves en provenance du pré-secondaire devrait donc être poursuivi et le modèle d'intervention et d'organisation maintenu.

8. BUDGET

Les coûts autorisés par le Ministère sont de 40 500 $. Les dépenses encourues par la Commission scolaire à titre de perfectionnement de Madame Chassé et de frais d'imprimerie et de secrétariat totalisent 582,40 $. Le 25 juin 1981, 39 009,49 $ avait été utilisé.

9. IDENTIFICATION

Responsable: Monsieur Lucien Rivest, directeur des services éducatifs, C.S.R.H.

Chercheur et rédacteur du rapport: Michel Cyr, psychologue.

Signature du directeur général: Paul Caminade

PROVINCE DE QUEBEC

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE HARRICANA

COMTE D'ABITIBI-OUEST

COMITE EXECUTIF

EXTRAIT DU LIVRE DES DELIBERATIONS

Réunion du 23 janvier 1980

A une réunion régulière du Comité Exécutif, tenue sur l'ajournement du 9 janvier, au lieu ordinaire des réunions, le mercredi 23 janvier 1980, à 16:00 heures, à laquelle sont présents:

MM.	Guy Bellehumeur,	président
	Gilbert Gagnon,	commissaire
	Jean-Guy Beaudoin,	"
	Georges Rheault,	"
	Jacques Richard,	"
	Lévis Marleau,	"
	Jean-Pierre Flageole,	"
Mme	Eliette Pruneau,	comité de parents
MM.	Rodolphe Corriveau,	directeur général
	Lucien Rivest,	directeur général adjoint

tous membres formant quorum.

CE1481-80 CONSIDERANT la directive DGDP 79-23;

CONSIDERANT la nécessité de poursuivre le développement du plan d'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage commencé cette année;

Il est proposé par monsieur le commissaire Lévis Marleau:

D'accepter le projet "Intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en secondaire général et professionnel" pour l'année 1980-81 et de demander au ministère de l'éducation une subvention au montant de $53 933 pour la réalisation de ce projet.

ADOPTEE UNANIMEMENT.

(s) Guy Bellehumeur, président

(s) Pierre Ouellet, secrétaire général

POUR COPIE CONFORME

Pierre Ouellet, secrétaire général,
AMOS, le 14 janvier 1981

APPENDICE A

DESCRIPTION DU PASSAGE ELEMENTAIRE-SECONDAIRE

COMMISSION SCOLAIRE D'AMOS

POLITIQUE REVISEE DE PASSAGE DES ELEVES

DU PRIMAIRE AU SECONDAIRE

Résolution: CC-341-80

Membres du comité:

Rémi Bélanger, resp.
Nina Breton
Denise Morissette
André Bergeron
Yvon Vaillancourt
Jacques Nadon

Décembre 79

TABLE DES MATIERES

Présentation ---------- page i

1.0 Fondements de la politique ---------- page 1

2.0 Objectifs de la politique ---------- page 1

3.0 Principales étapes de l'opération ---------- page 1

4.0 Partage des responsabilités ---------- page 5

5.0 Rôles des comités ---------- page 6

6.0 Echéancier de l'opération ---------- page 7

7.0 Les formulaires ---------- page 8

8.0 Les droits des parents ---------- page 8

Conclusion ---------- page ii

PRESENTATION

La promotion et le classement des élèves de 6e et 7e années sont des opérations annuelles qui doivent se faire conjointement avec la C.S.R.H. dans le but de faciliter aux élèves le passage du primaire au secondaire.

La participation active des principaux intéressés (élèves, parents, enseignants, professionnels, directeurs d'école) est nécessaire si l'on veut assurer le meilleur cheminement possible aux élèves qui passent d'un niveau à l'autre.

C'est avec cet esprit que nous avons vécu les trois(3) dernières opérations (77-78, 78-79, 79-80) dans le cadre de la politique actuelle de passage primaire/secondaire.

Au cours des dernières années nous avons revisé partiellement la politique afin de simplifier certaines opérations, de préciser davantage le fonctionnement du comité d'étude de cas et d'expliciter le droit d'appel des parents et leur droit à l'information.

La revision en profondeur de l'actuelle politique est rendue nécessaire, non pas en vertu d'éléments problématiques, mais bien par besoin de rajustement à la réalité nouvelle: abolition des voies en secondaire I, cible régionale #4, structures d'accueil de la C.S.R.H., politique de mesure et évaluation, etc.

Il est important de souligner qu'avant d'entreprendre la revision de la présente politique, nous avons consulté les enseignants de 6e année lors de la P.E. du 4 octobre 1979. De plus, nous avons procédé à une cueillette d'informations sur les politiques en vigueur dans toutes les autres commissions scolaires de la région.

Compte tenu du vécu des trois(3) dernières années, nous avons jugé bon de simplifier la politique revisée pour en faire un guide pratique et fonctionnel pour les utilisateurs.

Rémi Bélanger,
Directeur des Services Educatifs

1.0 FONDEMENTS DE LA POLITIQUE

1.1 Le passage primaire/secondaire constitue une opération annuelle de maintien en vertu des articles 14-15-16-17-21 du règlement numéro 7.

1.2 Un comité de liaison (primaire/secondaire) a la responsabilité:

- de déterminer les modalités de passage
- de fixer l'échéancier global de l'opération
- de fournir la documentation nécessaire

1.3 Une cible de concertation régionale (cible #4) définit les structures d'accueil du secondaire.

1.4 Un document de la C.S.R.H. fait connaître ses structures d'accueil et en précise les critères et les conditions d'admission.

2.0 OBJECTIFS DE LA POLITIQUE

2.1 Privilégier une approche humaniste plutôt que mécaniste ou administrative.

2.2 Porter un jugement composé de divers points de vue sur la promotion et le classement d'enfants éprouvant des difficultés d'apprentissage.

2.3 Assurer une transition harmonieuse à l'enfant entre le primaire et le secondaire.

2.4 Participer à la fois à la promotion et au classement des élèves.

2.5 Assurer une collaboration entre le primaire et le secondaire dans la réalisation de cette opération.

3.0 PRINCIPALES ETAPES DE L'OPERATION

3.1 Nous considérons qu'il y a quatre(4) grandes étapes dans le passge du primaire au secondaire:

Etape 1: Pré-classement
Etape 2: Classement
Etape 3: Etudes de cas
Etape 4: Revision de cas

3.2 Etape 1: Pré-classement

- Cette étape consiste:

  . à prévoir le nombre d'élèves qui seront promus en secondaire I général;

. à prévoir le nombre d'élèves qui seraient recommandés pour une 7e année de scolarisation;

. à prévoir le nombre d'élèves dont la promotion est indécise ou dont la recommandation serait pour des secteurs autres que le secondaire I général.

- Objectifs de cette étape:

. Fournir une prévision de clientèles au secondaire.

. Fournir une prévision d'élèves qui seront présentés au comité d'étude de cas.

. Préparer l'horaire du comité d'études de cas.

- Les outils de l'étape 1:

. Formule de pré-classement.

- Les sous-étapes du pré-classement:

. Le D.S.E. fait parvenir au principal les formules de pré-classement.

. Le principal fait compléter les formules de pré-classement par les titulaires et les retourne au D.S.E.

. Le D.S.E. fait la compilation au niveau de la C.S.A. et la fait parvenir au D.S.E. du secondaire de même qu'aux principaux du primaire.

. Le D.S.E. prépare l'horaire des études de cas et la fait parvenir aux membres du comité d'étude de cas.

. Le principal s'assure que les rapports-synthèses des études de cas sont dûment complétés avant le début des études de cas.

3.3 Etape 2: Le classement

- Cette étape consiste:

. à faire une recommandation de promotion et de classement pour tous les élèves de 6e et 7e années et pour certains cas spéciaux;

. à informer les parents de cette recommandation.

- Objectifs de cette étape:

. Faire connaître les caractéristiques personnelles des élèves promus en secondaire I général.

. Faire connaître les raisons des recommandations pour une 7e année de scolarisation et pour le secondaire autre que le général.

- Les outils de cette étape:

  . Bulletin de promotion au secondaire.

  . Rapport-synthèse des discussions de cas.

  . Bilan du développement de l'élève.

- Les sous-étapes du classement:

  . Chaque école procède à la promotion et au classement des élèves.

  . Le D.S.E. fait parvenir au principal les outils de l'étape.

  . Le principal voit à faire compléter par les titulaires les diverses formules requises dans les délais prévus.

  . Le principal peut demander l'aide de sa ressource en D.F., du C.P. en adaptation scolaire ou du psychologue.

  . Le principal achemine les bulletins de promotion au directeur d'unité de secondaire I ou de l'adaptation scolaire, selon le cas.

  . Après la recommandation de promotion et classement, les parents sont informés le plus tôt possible.

3.4 Etape 3: Etudes de cas

- Cette étape consiste:

  . à étudier cas à cas les dossiers des élèves soumis par les comités de promotion et classement de chaque école.

- Objectifs de cette étape:

  . Proposer au principal du primaire une recommandation de classement.

  . Permettre au comité d'étude de cas d'avoir l'ensemble des données nécessaires pour étudier chaque dossier.

  . Assurer à l'élève présentant des difficultés un classement qui lui permettra de développer au maximum ses possibilités.

- Facteurs et outils de l'étape 3:

  . Age chronologique.

  . Nombre d'années de scolarisation.

  . Avis du titulaire

  A) Niveau de développement pédagogique:

  - rapport-synthèse de la discussion de cas

- bilan du développement de l'enfant
- résultats de ses deux(2) premiers bulletins
- bulletins des années antérieures
- résultats aux tests de la C.S.A. de 5e année en FRA - MATH
- test S.L.P. (lecture silencieuse)
- bulletin de promotion au secondaire
- travaux de l'élève récents et significatifs (si jugé utile)

B) Niveau de développement physique et affectif:

- observations des agents concernés

C) Niveau de développement intellectuel:

- instruments utilisés sous la responsabilité du service de psychologie

- Les sous-étapes des études de cas:

. Le D.S.E. établit l'horaire du comité d'étude de cas pour chacune des écoles.

. Le principal et le titulaire participent aux études de cas.

. Si nécessaire, la suppléance sera autorisée pour permettre au titulaire d'être présent au comité d'étude de cas.

. Un membre permanent du comité d'étude de cas fait une compilation globale des recommandations qu'il achemine au D.S.E. du primaire et aux directeurs d'unité du secondaire.

. Suite à la séance des études de cas, les parents sont informés le plus tôt possible de la recommandation du comité.

3.5 Etape 4: Revision de cas

- Cette étape consiste:

. à reviser la promotion et le classement à la lumière d'éléments nouveaux significatifs.

- Objectifs de cette étape:

. Réexaminer la recommandation de promotion et de classement d'un élève à la lumière de faits nouveaux significatifs susceptibles de modifier cette recommandation.

. Etudier de nouveaux cas.

- Les outils de l'étape:

. 3e et 4e bulletin.

. Tests du M.E.Q. en FRA - MATH - ANGLAIS.

. Tests de la C.S.A. de 6e année en FRA - MATH - ANGLAIS.

. Données fournies par les parents.

. Données apportées par le titulaire et le principal.

- Les sous-étapes de la revision de cas:

. Le principal fait connaître au D.S.E. les cas de revision.

. Le D.S.E. convoque le comité de revision de cas et établit l'horaire des revisions.

. Après la revision de cas, le principal informe les parents de la décision du comité.

4.0 PARTAGE DES RESPONSABILITES

4.1 Il appartient à la C.S.A.:

- De faire respecter les articles 14-15-16 et 21 du règlement no. 7.
- D'établir des comités de promotion et de classement des élèves.
- De mettre sur pied un comité d'étude et de revision de cas.
- D'établir les échéances de chacune des quatre(4) étapes de l'opération en conformité avec l'échéancier global établi par le comité de liaison.
- De fournir, dûment complétés, les évaluations et les dossiers requis.
- De faire des recommandations sur la promotion et le classement des élèves au secondaire.
- De mettre sur pied les services nécessaires pour les élèves qui nécessitent une 7e année de scolarisation au primaire.

4.2 Il appartient à la C.S.R.H.:

- D'établir les services qu'elle peut offrir à la clientèle et d'en informer le D.S.E. du primaire.
- D'établir les critères et les conditions d'admissibilité aux différents secteurs d'enseignement après consultation du primaire.
- De former des groupes d'élèves à partir des recommandations de promotion et de classement faites par le primaire.
- De porter à l'attention du D.S.E. du primaire un jugement sur la valeur des recommandations faites.
- De former un comité de liaison.

4.3 Il appartient conjointement à la C.S.R.H. et à la C.S.A.:

- D'établir la liste des documents du passage du primaire au secondaire.

- De préparer et fournir les documents nécessaires à la réalisation du passage primaire/secondaire.

5. ROLES DES COMITES

5.1 Le comité de liaison:

- Il est formé de représentants du primaire et du secondaire et a comme rôle:

  . De déterminer les modalités du passage du primaire au secondaire.

  . De fixer l'échéancier global de l'opération.

  . De fournir la documentation nécessaire.

5.2 Les comités de promotion et de classement:

- Il y a un comité de promotion et de classement au niveau de chaque école formé du principal et du titulaire. S'il le juge nécessaire, le principal peut faire appel à la ressource en D.F., au C.P. en adaptation scolaire ou au psychologue.

- Le comité de promotion et de classement a comme rôle:

  . De faire une recommandation de promotion et de classement pour chaque élève concerné.

  . De soumettre les cas litigieux au comité d'étude de cas.

5.3 Le comité d'étude de cas:

- Ce comité est formé par le D.S.E. du primaire et est composé des intervenants suivants:

  . Pour le primaire:

    - le titulaire de l'élève

    - le principal de l'école

    - le C.P. en adaptation scolaire

    - un psychologue

  . Pour le secondaire:

    - le directeur de l'unité secondaire I

- le directeur de l'unité adaptation scolaire

- le coordonnateur en adaptation scolaire

. Le rôle de ce comité consiste à faire une recommandation de classement au principal pour tout élève dont le cas a été soumis par un comité de promotion et de classement.

. Le comité d'étude de cas doit fonctionner par consensus. Chaque membre participant devient solidaire des recommandations formulées.

> Aucune recommandation du comité d'étude de cas ne peut être modifiée à moins de tenir une autre étude de cas.

5.4 Le comité de revision de cas:

- Ce comité est composé des mêmes personnes qui ont formé le comité d'étude de cas.

- Le comité de revision a comme rôle:

. de réexaminer certaines études de cas à la lumière d'éléments nouveaux susceptibles de modifier la recommandation initiale.

. d'étudier de nouveaux cas.

6.0 ECHEANCIER DE L'OPERATION

6.1	Pré-classement	1ère et 2e semaines de février
6.2	Prévision de clientèles au secondaire	20 février
6.3	Classement des élèves	1ère et 2e semaines de mars
6.4	Etudes de cas	3e et 4e semaines de mars
6.5	Revision de cas	1ère et 2e semaines de juin
6.6	Rapport final de l'opération	Fin juin
6.7	Envoi des dossiers pédagogiques des élèves au secondaire	1ère semaine de juillet

7.0 LES FORMULAIRES

7.1 Formule de pré-classement:

- Cette formule doit être complétée pour tous les élèves de 6e et 7e années et pour les cas spéciaux.
- Le titulaire utilise cette formule à la fois pour faire une prévision de classement et pour soumettre les cas litigieux au comité d'étude de cas.
- Les formules de pré-classement doivent être complétées et retournées au D.S.E. avant le 20 février.

7.2 Le bulletin de promotion au secondaire:

- Ce bulletin doit être rempli pour tous les élèves de 6e et 7e années et pour les cas spéciaux durant l'étape classement des élèves.
- Une copie de ce bulletin doit être complétée et acheminée aux directeurs des unités concernées du secondaire pour la fin mars.
- L'autre copie doit être versée au dossier pédagogique de l'élève.

7.3 Le rapport-synthèse des discussions de cas:

- Ce rapport doit être complété pour les cas d'élèves soumis au comité d'étude de cas.
- Il doit être complété pour la 3e semaine de mars.
- Ce rapport est utilisé par le comité lors des études de cas.

7.4 Le bilan du développement de l'élève:

- Ce bilan doit être complété pour tout élève qui a un classement autre que secondaire I général.
- Une fois complété, le bilan est versé au dossier pédagogique de l'élève qui est acheminé au secondaire durant la 1ère semaine de juillet.
- Ce bilan comporte des renseignements à la fois sur les acquis de l'élève et sur son comportement général.
- Le bilan du développement de l'élève sera surtout utilisé par le titulaire qui reçoit l'élève.

8.0 LES DROITS DES PARENTS

8.1 Droit à l'information:

- Le plus tôt possible dans l'année, l'école informe les parents de l'enfant qui éprouve des difficultés d'apprentissage.

- Dans les cas de difficultés graves d'apprentissage, il serait souhaitable que le principal rencontre les parents.

- Après la recommandation de classement émise, soit par le comité local de promotion et de classement, soit par le comité d'étude de cas, soit par le comité de revision de cas, les parents sont informés dans les plus brefs délais.

Dans tous les cas, il appartient à l'école de définir sa modalité d'information aux parents.

8.2 Droit d'appel des parents:

- Au niveau de l'école:
  - L'exercice du droit d'appel devrait s'effectuer par téléphone ou par rencontre avec le principal après l'étape classement des élèves.

- Au niveau de la C.S.A.:
  - L'exercice du droit d'appel devrait s'exercer par écrit auprès du D.G. à l'attention des commissaires, soit après l'exercice du droit d'appel au niveau de l'école, soit après l'étape revision de cas.
  - La réponse au droit d'appel exercé par les parents sera donnée par le D.S.E. qui a une délégation de pouvoirs à cet effet.

- Au niveau de la C.S.R.H.:
  - Si l'enfant a passé sept(7) ans au primaire et que la recommandation est faite pour le secondaire, le droit d'appel des parents doit être exercé auprès de la C.S.R.H.

N.B. Les modalités d'exercice du droit d'appel sont explicités aux parents qui manifestent de l'insatisfaction quant à la promotion et au classement de leur enfant.

CONCLUSION

La politique revisée se veut en quelque sorte une mise à jour de l'opération passage primaire/secondaire. Le document contient l'essentiel des renseignements nécessaires aux différents utilisateurs. Tout en privilégiant une approche humaniste, les agents impliqués réfèrent à une gamme diversifiée de facteurs, de critères et de points de repère pour porter un jugement plus global sur le cheminement de chaque enfant.

La politique revisée met en lumière une orientation fondamentale: lors d'une étude de cas, c'est l'individu qui prime et non la catégorie d'élèves.

Nous comptons que cette politique pourra soutenir adéquatement les passages primaire/secondaire des trois(3) prochaines années.

Nous espérons que les rajustements apportés à la politique seront de nature à accroître l'efficacité de l'opération sans en diminuer la qualité. Pour être réalisé avec succès le passage du primaire au secondaire exige la collaboration de tous les agents impliqués.

ANNEXE I

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE HARRICANA

STRUCTURES D'ACCUEIL

SECTEUR AMOS

1.0 SECONDAIRE I GENERAL

1.1 Définition de la clientèle:

Ce profil s'adresse aux étudiants qui:

- maîtrisent les mécanismes de la lecture;
- maîtrisent les quatre(4) opérations mathématiques;
- ont une capacité intellectuelle normale;
- se situent bien dans l'espace et dans le temps;
- ont passé 6 ou 7 ans au primaire.

1.2 Formation des groupes:

- Tous les groupes de secondaire I sont hétérogènes.

1.3 Promotion:

- L'étudiant est promu en secondaire II s'il conserve 50% en français, en mathématiques et en anglais et 60% au total du bulletin.

2.0 PRE-SECONDAIRE

2.1 Définition de la clientèle:

Ce profil s'adresse aux étudiants qui:

- ont un potentiel intellectuel normal;
- présentent un retard pédagogique jugé récupérable en un(1) an;
- ont passé 7 ans au primaire.

2.2 Promotion:

- L'étudiant peut être promu en secondaire I général ou en I.A.T. II.

3.0 SECONDAIRE I AVEC DENOMBREMENT FLOTTANT

3.1 Définition de la clientèle:

Ce profil s'adresse aux étudiants qui:

- ont un léger retard dans l'une ou l'autre des matières de base de 6e année primaire (français et/ou mathématique);
- éprouvent des difficultés mineures après avoir passé 7 ans au primaire;
- sont capables de récupérer leur retard et de suivre aussi le cours de secondaire I avec une aide appropriée.

3.2 Promotion:

- L'étudiant est promu en secondaire II général s'il conserve 50% en français, en mathématique et en anglais et 60% au total du bulletin. Sinon, l'étudiant reprend son secondaire I.

4.0 INITIATION AU TRAVAIL (I.A.T.)

4.1 Définition de la clientèle:

Ce profil s'adresse aux étudiants qui présentent l'une ou l'autre des caractéristiques suivantes:

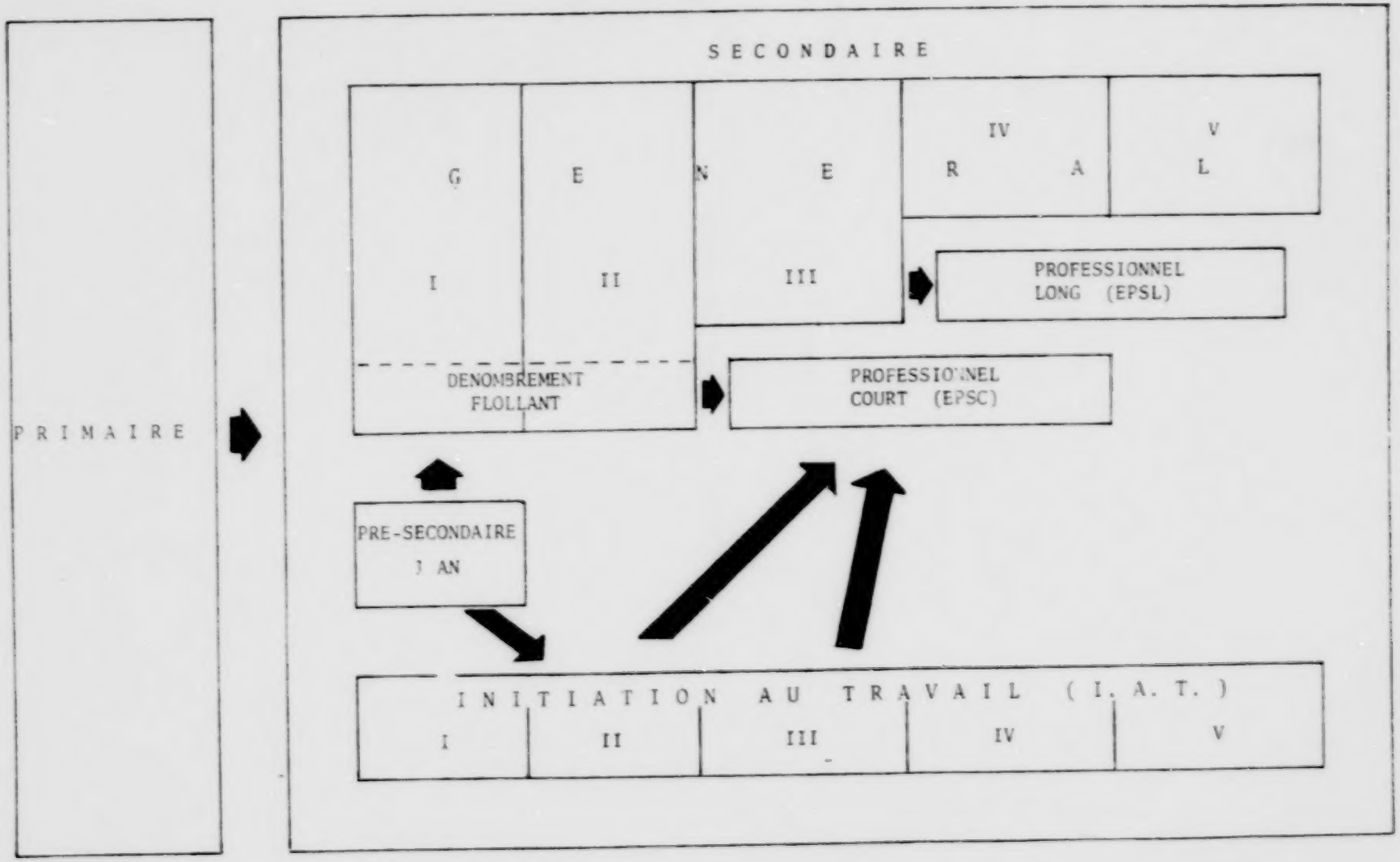
- avoir déjà bénéficié de mesures correctives au primaire sans avoir récupéré son retard;
- avoir été identifié comme ayant des capacités intellectuelles limitées;
- avoir au moins 13 ans au 30 septembre;
- ne pas maîtriser les mécanismes de la lecture;
- ne pas maîtriser les quatre(4) opérations mathématiques;
- être faible au plan du raisonnement logique;
- se situer difficilement dans l'espace et le temps.

4.2 Promotion:

- L'étudiant est promu en I.A.T. II.

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE HARRICANA

SECTEUR AMOS



1979-12-05

/mr

APPENDICE B

BILAN DES ACQUIS PEDAGOGIQUES

ANNEXE 4A

COMMISSION SCOLAIRE D'AMOS

RAPPORT SYNTHESE POUR ETUDE DE CAS

Nom de l'élève: _____ Date de naissance: _____

Degré: _____ Titulaire: _____

A-t-il déjà doublé des niveaux: _____ Si oui, lesquels? _____

NIVEAU DE DEVELOPPEMENT EN FRANCAIS:

1. Niveau de lecture maîtrisée:

sous-syllabique	( )	syllabique	( )
hésitante	( )	courante	( )
expressive	( )	expressive	( )

2. Erreurs fréquentes en lecture:

inversion de lettres	( )	omission de lettres	( )
substitution de lettres	( )	addition de lettres	( )

3. Erreurs fréquentes en dictée:

inversion de lettres	( )	omission de lettres	( )
substitution de lettres	( )	addition de lettres	( )

4. Erreurs fréquentes en copie:

- Capable de transcrire sans faute: Oui ( ) Non ( )
- Ecriture lisible: Oui ( ) Non ( )

5. Compréhension de textes:

- Résultat du S.L.P.: _____

6. Commentaires: _____

_____

_____

NIVEAU DE DEVELOPPEMENT EN MATHEMATIQUE:

. L'enfant du primaire doit avoir une maîtrise suffisante des concepts mathématiques énumérés dans ce présent document.

. Interprétation de la légende sur le niveau atteint dans les acquis.

(E): niveau élévé
(M): niveau moyen
(F): niveau faible
(N): niveau nul

1. Ensembles (aspect logique)

1.1 Trouver la ou les propriétés communes à un ensemble donné. (E) (M) (F) (N)

1.2 Définir et écrire un ensemble en énumération ou en compréhension. (E) (M) (F) (N)

1.3 Identifier les éléments communs à 2 ou 3 ensembles; c-à-d comprendre l'intersection. (E) (M) (F) (N)

1.4 Opérer avec les ensembles, effectuer la réunion (∪) et la différence (∖). (E) (M) (F) (N)

2. Relations (aspect logique)

2.1 Trouver et effectuer une relation entre deux ensembles. (E) (M) (F) (N)

3. Nombres (aspect symbolique et numérique)

3.1 Lire et écrire les nombres naturels:

- de 0 à 999 (E) (M) (F) (N)
- de 0 à 9999 (E) (M) (F) (N)
- de 0 à 99 999 (E) (M) (F) (N)
- de 0 à 999 999 (E) (M) (F) (N)

3.2 Maîtriser la valeur de position des nombres

- unités - dizaines - centaines - unités de milliers - dizaines de milliers - centaines de milliers. (E) (M) (F) (N)

3.3 Maîtriser les algorithmes suivants:

- de l'addition (E) (M) (F) (N)

- de la soustraction (E) (M) (F) (N)
- de la multiplication (E) (M) (F) (N)
- de la division (E) (M) (F) (N)

3.4 Calculer mentalement des nombres ⩽ à 100. (E) (M) (F) (N)

3.5 Retenir les données essentielles d'un problème écrit et le solutionner en appliquant les 4 opérations de calcul. (E) (M) (F) (N)

4. Mesures (aspect quantitatif de l'espace)

4.1 Estimer et mesurer des longueurs (m, cm, mm). (E) (M) (F) (N)

4.2 Lire et conceptualiser les températures en degrés Celsius. (E) (M) (F) (N)

4.3 Maîtriser et conceptualiser les notions de temps. (E) (M) (F) (N)

4.4 Estimer et mesurer des masses (kg, g). (E) (M) (F) (N)

4.5 Estimer et mesurer des volumes liquides (l, ml). (E) (M) (F) (N)

5. Géométrie (aspect qualitatif de l'espace)

5.1 Classifier et décrire les figures à deux dimensions. (E) (M) (F) (N)

5.2 Classifier et décrire les figures à trois dimensions. (E) (M) (F) (N)

5.3 Comprendre que les rabattements, les pivotements et les glissements conservent la congruence des figures. (E) (M) (F) (N)

6. Autres

6.1 Exprimer des données avec la mathématique. (E) (M) (F) (N)

6.2 Utiliser les symboles mathématiques. (E) (M) (F) (N)

7. Commentaires: _____

_____

_____

CARACTERISTIQUES PHYSIQUES PARTICULIERES:

_____

_____

_____

_____

Signature du titulaire: _____

Date de l'étude de cas: _____

Recommandation de classement: _____

Signature: _____

/mash

COMMISSION SCOLAIRE D'AMOS

BILAN DU DEVELOPPEMENT DE L'ELEVE

N.B. CE BILAN DOIT ETRE COMPLETE AVANT LE 30 JUIN POUR TOUT ELEVE AYANT UN CLASSEMENT AUTRE QUE LE SECONDAIRE I GENERAL

Nom de l'élève: _____ Date de naissance: _____

Nom du père: _____ Nom de la mère: _____

Adresse: _____ Téléphone: _____

Nom du tuteur ou gardien (s'il est en foyer nourricier): _____

Agence sociale responsable: _____

Responsable du placement: _____

Nombre de frère(s) et/ou soeur(s): _____

Rang dans la famille: _____

Ecole fréquentée: _____ Degré en cours: _____

Titulaire: _____

NIVEAU DE DEVELOPPEMENT EN FRANCAIS:

1. Savoir lire:

1.1 Décodage:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

Identifiez les difficultés:

_____

_____

1.2 Compréhension:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

Identifiez les difficultés:

_____

_____

2. Savoir écrire:

2.1 Orthographe d'usage:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

Identifiez les difficultés:

_____

_____

2.2 Orthographe grammaticale:

- Nom (rôle plus accord):

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

Identifiez les difficultés:

_____

_____

- Adjectif (rôle et accord):

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

Identifiez les difficultés:

_____

_____

- Pronom (rôle et emploi):

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

Identifiez les difficultés:

_____

_____

- Verbe (rôle, accord, emploi de verbes usuels à des temps d'emploi courant):

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

Identifiez les difficultés:

_____

_____

- Adverbe (rôle):

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

Identifiez les difficultés:

_____

_____

- Participe passé (employé seul):

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

Identifiez les difficultés:

_____

_____

- Participe passé (employé avec avoir):

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

Identifiez les difficultés:

_____

_____

- Participe passé (employé avec être):

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

Identifiez les difficultés:

_____

_____

2.3 Rédaction:

- Formation de phrases simples:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

Identifiez les difficultés:

_____

_____

- Formation de phrases complexes:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

Identifiez les difficultés:

_____

_____

NIVEAU DE DEVELOPPEMENT EN MATHEMATIQUE:

1. Nombres naturels:

1.1 Cardinalité et ordinalité du nombre:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

1.2 Numération jusqu'à 1 000 000 (1 million):

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

1.3 Base 2, 10:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

1.4 Opérations:

- Addition:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

- Soustraction:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

- Multiplication:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

- Division:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

1.5 Approximation:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

1.6 Exposants:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

1.7 Propriétés des opérations:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

1.8 Calcul mental:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

1.9 Relations:

- Comparaisons:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

- Classification:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

- P.G.C.D.:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

- P.P.C.M.:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

2. Entiers relatifs:

2.1 Localisation sur droite numérique:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

2.2 Comparaison:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

2.3 Somme:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

2.4 Symétrie:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

3. Nombres rationnels:

3.1 Fonctions:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

3.2 Ordre des fractions:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

3.3 Opérations:

- Addition:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

- Soustraction:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

- Multiplication:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

4. Notation décimale:

4.1 Addition:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

4.2 Soustraction:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

4.3 Multiplication:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

4.4 Division:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

5. Propriétés des opérations:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

6. Géométrie:

6.1 Relations géométriques:

- Topologie:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

- Constructions géométriques:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

6.2 Transformations géométriques:

- Symétrie:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

- Rotation:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

- Translation:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

- Géométrie de plan à espace:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

7. Mesures:

7.1 Temps:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

7.2 Vitesse:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

7.3 Monnaie:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

7.4 Longueur:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

7.5 Périmètre:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

7.6 Aire:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

7.7 Volume:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

7.8 Température:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

7.9 Graphiques:

Acquis ( ) Non acquis ( ) En voie d'acquisition ( )

OBSERVATION DU COMPORTEMENT SCOLAIRE:

1. L'enfant arrive-t-il souvent en retard à l'école?

Oui ( ) Non ( )

2. Manque-t-il souvent l'école?

Oui ( ) Non ( )

Si oui, pourquoi?

_____

_____

3. Semble-t-il avoir ce qu'il lui faut?

- Nourriture:

Oui ( ) Non ( )

- Sommeil:

Oui ( ) Non ( )

- Fournitures scolaires:

Oui ( ) Non ( )

4. De quelle façon les parents collaborent-ils avec vous au sujet de l'école?

_____

_____

COMPORTEMENT DE L'ENFANT PENDANT SON TRAVAIL:

1. Se laisse-t-il distraire par des futilités?

Oui ( ) Non ( )

2. Bavarde-t-il beaucoup?

   Oui ( ) Non ( )

3. Remue-t-il beaucoup?

   Oui ( ) Non ( )

4. Est-il soigné ou désordonné dans son travail scolaire?

   Oui ( ) Non ( )

5. S'interrompt-il habituellement pour rêvasser?

   Oui ( ) Non ( )

6. Porte-t-il intérêt aux questions posées?

   Oui ( ) Non ( )

7. Demande-t-il la parole en classe?

   Jamais ( ) Quelquefois( ) Souvent ( )

8. Quand on l'interroge, répond-il adéquatement?

   Oui ( ) Non ( )

   Si non, précisez. (Répond à tort et à travers, bredouille, etc.):

   _____

   _____

9. Par rapport aux autres, l'enfant a-t-il un vocabulaire:

   Recherché ( ) Normal ( ) Pauvre ( )

   Est-il capable de se faire comprendre en parlant?

   Oui ( ) Non ( )

   Si non, expliquez pourquoi?

   _____

   _____

10. A-t-il des habitudes particulières (tics, suce le pouce, ronge ses ongles, etc.) Si oui, lesquels?

    _____

    _____

11. Remarquez-vous certains défauts de langage?

Zézaiement ( ) Chuintement ( )

Bégaiement ( ) Divers ( )

Nasillement ( )

COMPORTEMENT DE L'ENFANT AVEC SES CAMARADES:

1. Est-il?

Taquin ( ) Grognon ( )

Querelleur ( ) Sournois ( )

Boudeur ( )

2. Est-il rapporteur?

Oui ( ) Non ( )

3. Joue-t-il volontiers avec les autres?

Oui ( ) Non ( )

4. En situation de jeux est il?

Leader ( ) Obéissant ( ) Passif ( )

5. Préfère-t-il jouer seul?

Oui ( ) Non ( )

6. Aime-t-il se faire valoir?

Oui ( ) Non ( )

7. Devant un camarade qui le menace:

Il fuit ( ) Il se défend ( )

COMPORTEMENT DE L'ENFANT AVEC LE PROFESSEUR:

1. Est-il sensible aux succès, aux compliments?

Oui ( ) Non ( )

2. Comment réagit-il aux punitions et réprimandes?

_____

_____

3. Est-il opposant?

Oui ( ) Non ( )

4. Est-il insolent?

Oui ( ) Non ( )

5. Recherche-t-il l'attention?

Oui ( ) Non ( )

6. Recherche-t-il les marques d'affection?

Oui ( ) Non ( )

7. Est-il craintif?

Oui ( ) Non ( )

RENDEMENT SCOLAIRE:

1. Les difficultés actuelles de l'enfant, d'après votre opinion, sont surtout attribuables au facteur suivant (cochez le facteur le plus important et expliquez s'il y a lieu):

Pédagogique ( ) A un manque d'intérêt ( )

Familial ( ) Affectif ( )

_____

_____

2. Lorsqu'il travaille en équipe fournit-il habituellement un travail positif?

_____

_____

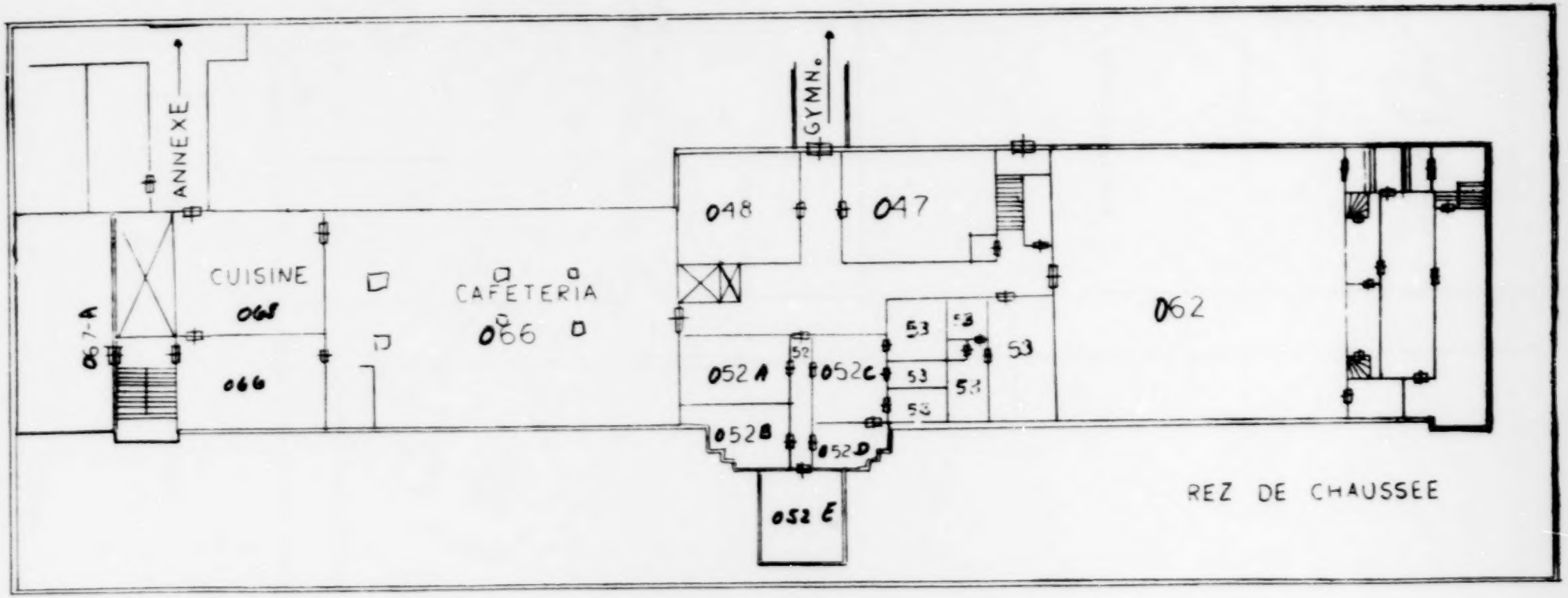
/mash
80-01-15

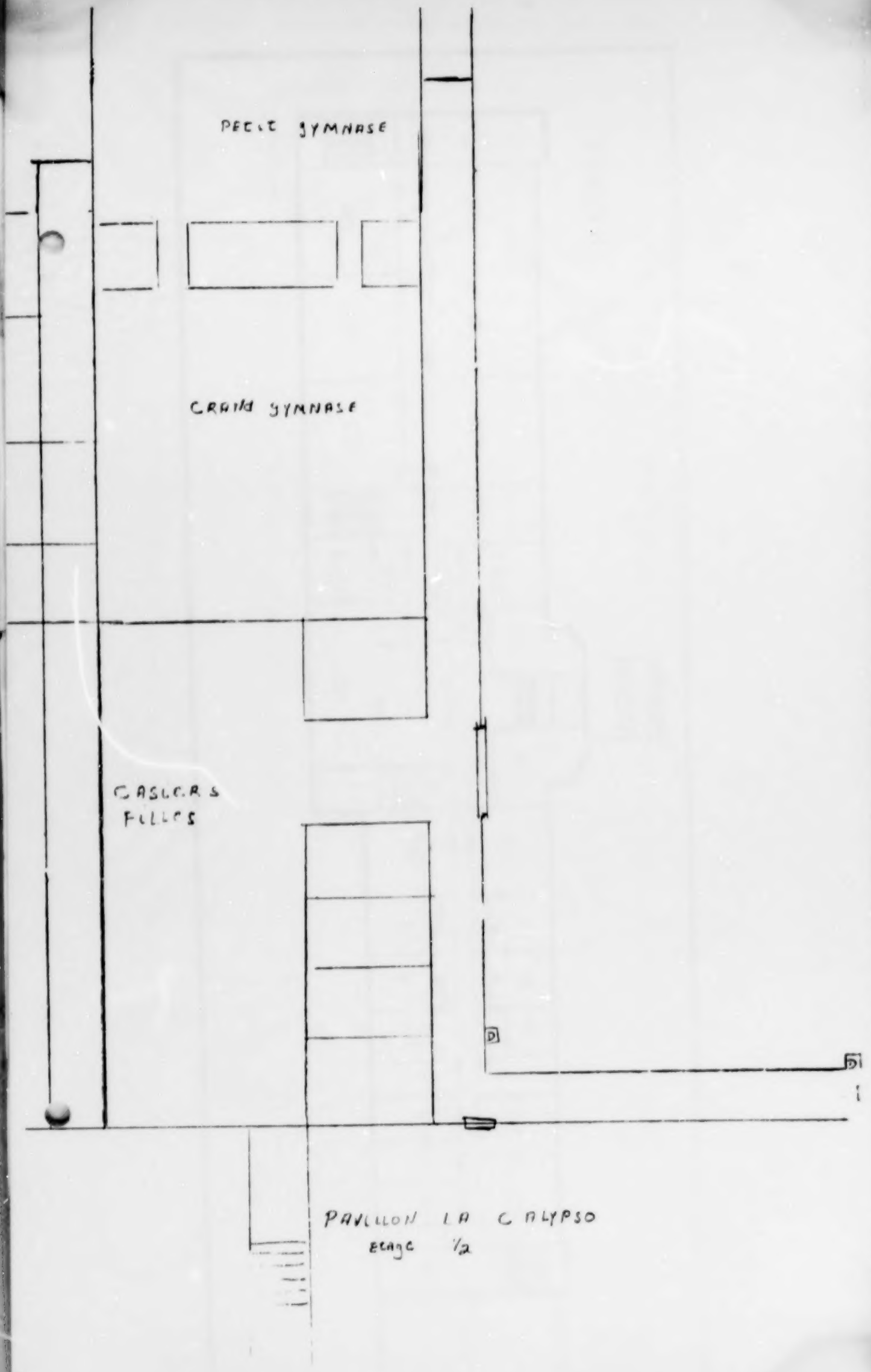
Signature: _____

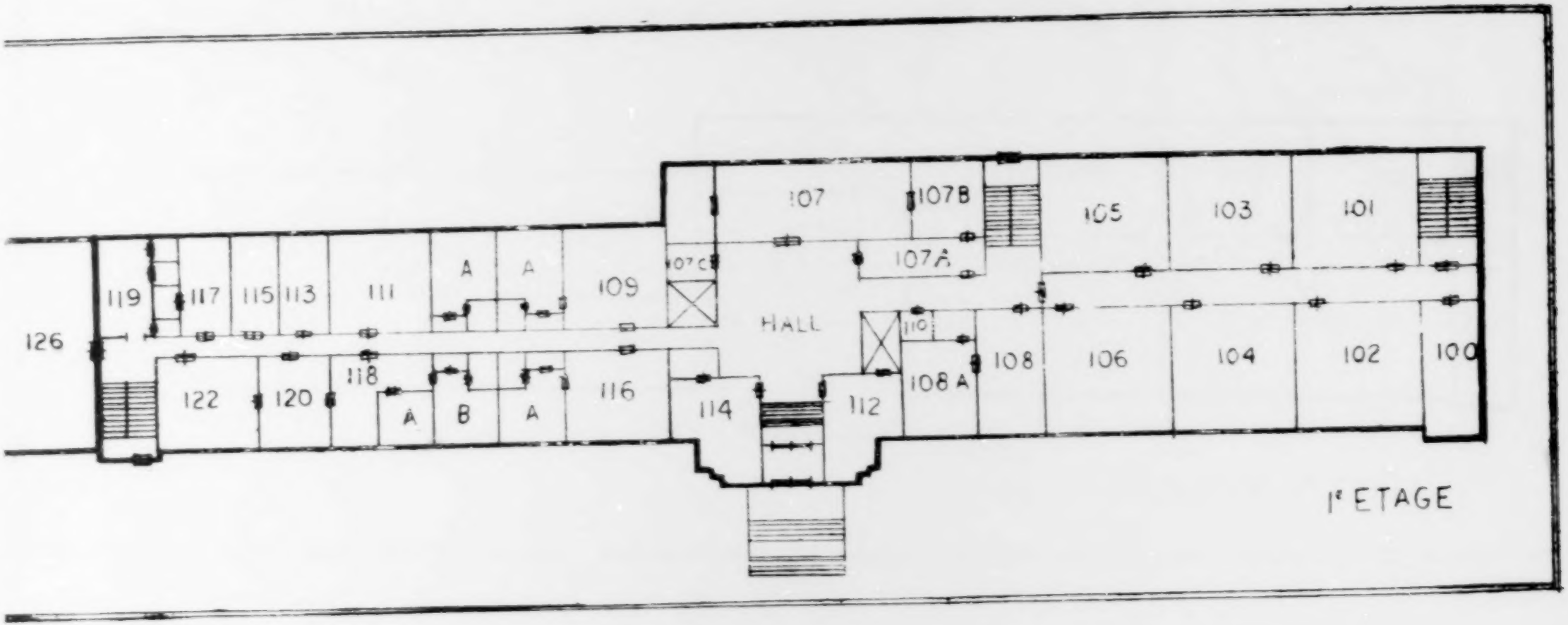
APPENDICE C

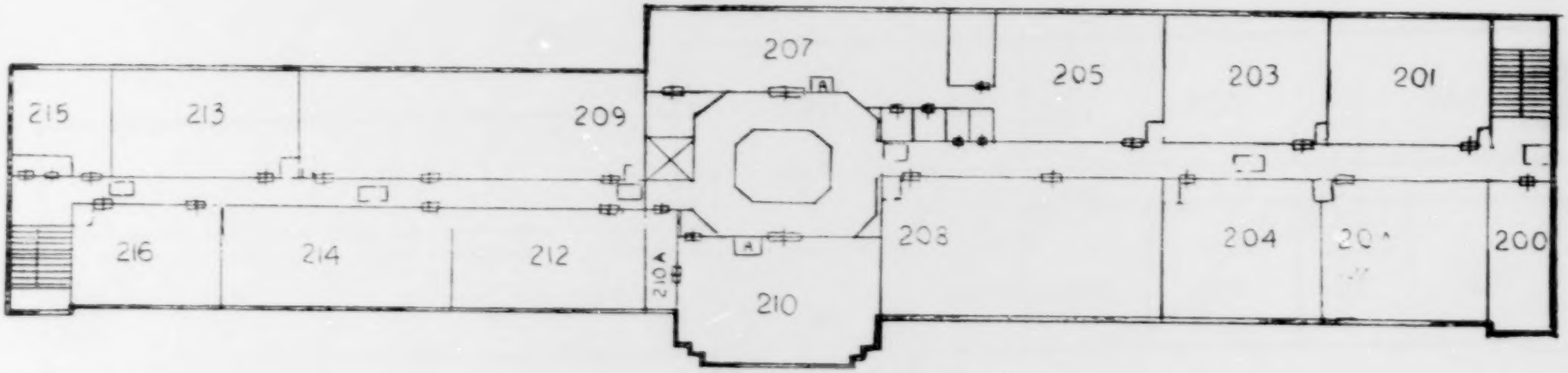
PLAN DE L'ECOLE

PAVILLON LA CALYPSO

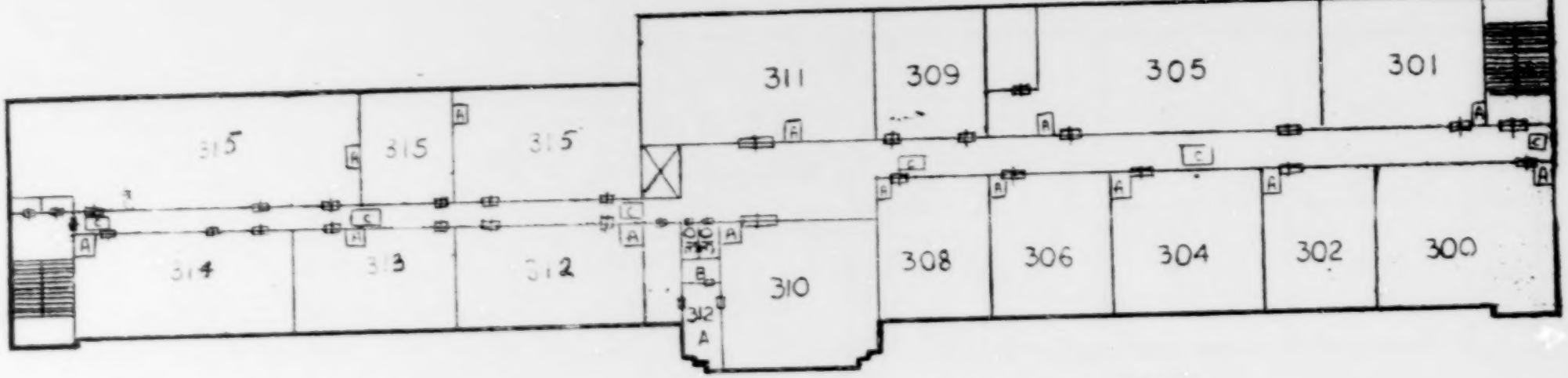



PETIT GYMNASE
GRAND GYMNASE
GASCARS
FILLES
D
D
PAVILLON LA CALYPSO
ETAGE 1/2

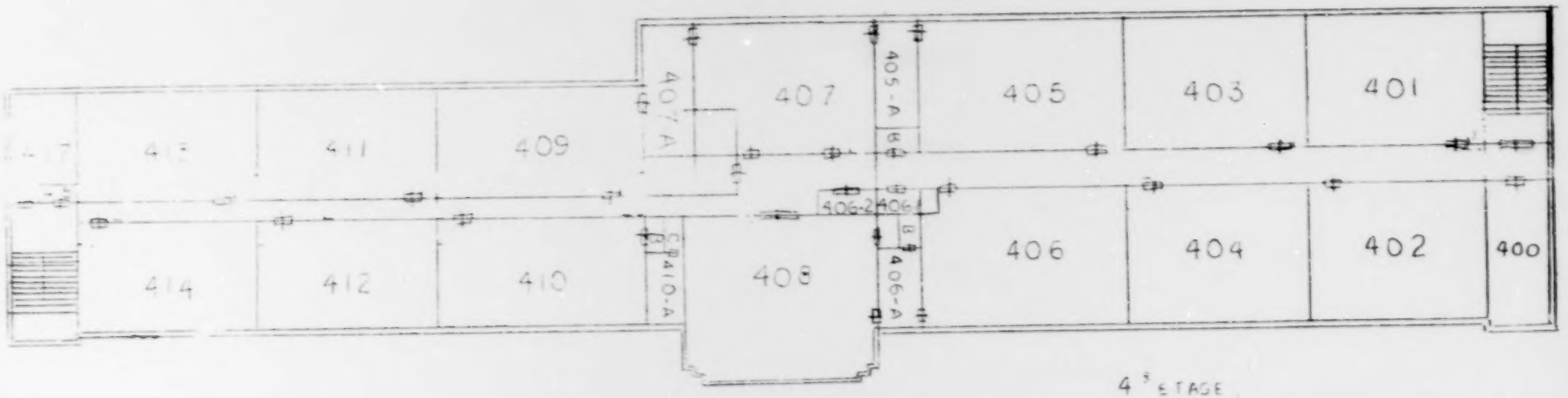

126
119
117
115
113
111
A
A
109
107C
107
107B
107A
105
103
101
HALL
110
108
106
104
102
100
122
120
118
A
B
A
116
114
112
108A
1e ETAGE



COLLEGE 2e ETAGE



COLLEGE 3ᵉ ETAGE


413
411
409
407
407-A
405-A
405
403
401
406-2
406-1
414
412
410
410-A
408
406-A
406
404
402
400

4 ème ETAGE

APPENDICE D

OBJECTIFS DES SERVICES EDUCATIFS

OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

L'école secondaire doit assurer le développement intégral de l'individu.

Pour atteindre cette finalité, l'école secondaire doit mettre à la disposition de l'étudiant les ressources nécessaires à divers apprentissages afin de lui permettre d'acquérir l'autonomie nécessaire à son intégration et de favoriser son adaptation en tant qu'individu, homme et citoyen dans la société.

PREAMBULE

L'APPRENTISSAGE est un processus au cours duquel un étudiant apprend et change de comportement.

D'importance égale et constamment interreliées, les trois (3) composantes de l'APPRENTISSAGE sont:

a) la connaissance de soi
b) la formation académique
c) la formation personnelle

A) CONNAISSANCE DE SOI:

Perception la plus réaliste possible de son potentiel humain et de ses limites. Par potentiel, on entend les forces et les puissances dont toute personne dispose:

1. LES APTITUDES PHYSIQUES

L'école doit faire prendre conscience à l'étudiant:

-- de la découverte de son corps sur le plan

- sensoriel
- moteur
- spatio-temporel

-- de la connaissance organique de son corps:

- hygiène
- nutrition
- conditionnement physique

-- de ses qualités physiques dominantes

2. LES APTITUDES INTELLECTUELLES

L'école doit faire prendre conscience à l'étudiant de ses habiletés pour:

-- connanssance (mémoire)

-- compréhension

-- application

-- analyse

-- synthèse

-- évaluation

3. LES APTITUDES AFFECTIVES

L'école doit faire prendre conscience à l'étudiant de ses capacités:

-- d'établir des relations humaines positives

-- de contrôler ses émotions

4. LES INTERETS

L'école doit faire prendre conscience à l'étudiant de ses intérêts:

-- littéraires

-- scientifiques

-- artistiques

-- techniques

-- économiques

-- sociaux

-- pour les activités physiques

et l'aider à établir une relation entre ses aptitudes et ses intérêts.

B) FORMATION ACADEMIQUE:

Ensemble d'activités permettant à l'étudiant d'acquérir des notions académiques prévues dans un profil scolaire s'échelonnant normalement sur cinq (5) ans. Par notions académiques, on entend les éléments du savoir (connaissance par l'étude).

Nous situons la formation académique selon trois paliers:

1. LES MATIERES DE BASE

-- Français

-- Mathématiques

-- Anglais

Les matières de base permettent à l'étudiant de développer des habiletés indispensables à la poursuite de son enrichissement académique personnel (Le goût d'apprendre).

2. LES MATIERES SECONDAIRES

-- Biologie
-- Chimie
-- Physique
-- Education physique
-- Sciences morales
-- Sciences religieuses
-- Histoire
-- Géographie
-- Initiation à la vie économique
-- Musique
-- Arts
-- Expression dramatique
-- Sciences familiales
-- Initiation à la technologie
-- Langues
-- Exploration technique

Les matières secondaires viennent concrétiser les goûts et les intérêts de l'étudiant et spécifier un champ d'activités qui répondra à ses besoins et attentes soit par des études plus avancées ou soit par des recherches personnelles.

3. LES MATIERES SPECIALISEES

-- Agro-technique
-- Foresterie
-- Pêches
-- Equipement motorisé
-- Mécanique
-- Alimentation

-- Services de la santé
-- Meuble et construction
-- Electrotechnique
-- Hydrothermie
-- Dessin technique
-- Commerce et secrétariat
-- Soins esthétiques
-- Couture et habillement
-- Protection et service du bâtiment
-- Arts appliqués
-- Imprimerie

Les matières spécialisées offrent à l'étudiant une base de connaissances et d'habiletés dans un secteur particulier, lequelle base favorisera son intégration sur le marché du travail.

C) FORMATION PERSONNELLE:

Ensemble d'activités visant à développer chez l'étudiant des valeurs et/ou des attitudes en vue d'assurer la croissance harmonieuse de tout son être. On entend par valeurs, un ensemble de principes qui guident la personne humaine dans son agir individuel et collectif. Les attitudes sont des manifestations extérieures d'un système de valeurs.

Nous situons la formation personnelle sur deux plans:

1. VALEURS DE FORMATION

L'école doit privilégier certaines valeurs de formation telles que:

-- la discipline personnelle
-- le sens de l'effort et du travail
-- le respect de l'autre
-- le sens des responsabilités
-- le sens d'appartenance
-- la justice
-- la solidarité
-- l'engagement, etc...

2. ACTIVITES DE FORMATION

L'école doit aussi privilégier certaines activités qui visent directement la formation personnelle de l'étudiant, telles:

-- les activités sportives et récréatives

-- les activités artistiques et culturelles

-- les activités pastorales

-- les activités de consultation personnelle

-- les autres activités d'animation de la vie étudiante

Le 24 octobre 1977.

/dc

APPENDICE E

BILAN ET PERSPECTIVES D'AVENIR

DU SECTEUR DE L'ADAPTATION SCOLAIRE

ETAT DE LA SITUATION
ET
PERSPECTIVES DE DEVELOPPEMENT

Présentés au
Conseil des Commissaires

Par
Jean-Marc Godbout
Coordonnateur
secteur adaptation scolaire

15 août 1980

TABLE DES MATIERES

Préambule..... 1

Définition de l'adaptation scolaire..... 2

Historique du développement..... 5

Concept de l'intégration..... 8

Système en cascade..... 10

Situation actuelle par rapport à l'intégration..... 11

Reiance (Des anciens étudiants de l'Initiation au travail et du pré-secondaire)..... 15

Présentation..... 15

Tableau I - "Initiation au travail"..... 16

Tableau II - "Pré-secondaire"..... 17

Tableau III - "Types d'emplois occupés en Février 80"..... 18

Tableau IV - "Types d'études poursuivies en Février 80"..... 19

Eléments d'analyse..... 20

Dossiers prioritaires 80-81..... 23

Activités de maintient des services..... 26

Conclusion..... 28

PREAMBULE

Suite à la publication par le Ministère de l'Education d'un document intitulé: "L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage", "Enoncé de politique et plan d'action" (M.E.Q., Nov. 1978), et qui avait pour but principal d'expliciter les nouvelles orientations du M.E.Q. vis-à-vis ce type d'étudiants, le secteur d'adaptation scolaire de la C.S.R.H. a cru bon:

1. de procéder à une analyse exhaustive de la situation actuelle prévalant dans notre commission scolaire, en regard de cet énoncé de politique,
2. d'analyser au moyen d'une "Relance", la rentabilité des services offerts,
3. de dégager les perspectives de développement pour les quelques années à venir.

Chacun des cinq (5) secteurs de la C.S.R.H. ayant cheminé dans ce domaine, à son rythme et selon les possibilités tant matérielles que professionnelles du milieu, nous avons cru bon en tenir compte dans la rédaction de ce document. C'est ainsi que vous retrouverez dans les divers tableaux chacun des secteurs avec leurs caractéristiques propres.

Nous espérons que ce document servira à éveiller chez le lecteur tout l'intérêt que la société des biens nantis se doit de porter aux plus défavorisés.

"Faudrait se garder de ne laisser personne à la porte de la Cité" (Charles Peguy).

POUR UNE NOUVELLE DEFINITION DU ROLE DES SECTEURS D'ADAPTATION SCOLAIRE

En mai 1974, le comité régional des coordonnateurs et conseillers aux secteurs de l'adaptation scolaire pour la région du Nord-Ouest Québécois, publiait le document suivant: "Plan directeur quinquennal pour l'élaboration des services à offrir aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage" à l'intérieur duquel on retrouvait le texte suivant:

1.3 Pour une nouvelle définition du rôle des secteurs d'adaptation scolaire.

Traditionnellement, les secteurs de l'enfance inadaptée dans la province de Québec, veillaient à offrir l'encadrement pédagogique des élèves qui ne pouvaient fonctionner en classes régulières. Au départ, ces classes spéciales étaient toutes groupées dans une ou plusieurs écoles d'un territoire. L'ère des écoles spéciales débutait... Peu à peu l'idée d'intégrer ces enfants au sein des écoles régulières se propageait jusqu'à ce que les centres spécialisés disparaissent. Aujourd'hui, ces centres spécialisés n'oeuvrent que pour les cas d'enfants non-intégrables (débilité profonde, déviations multiples, perturbations affectives graves, handicaps physiques majeurs.)

Avec la technique du dénombrement flottant, une nouvelle approche se dessine de plus en plus; ne peut-on pas laisser les enfants souffrant de troubles à l'apprentissage et de débilité légère dans la classe régulière et offrir à ces enfants une aide individualisée laquelle serait offerte par une ou des personnes-ressources?

Au lieu de créer un système "Spécial d'éducation ne vaudrait-il pas mieux investir toute notre énergie créatrice pour aider l'école à assumer tous les enfants qu'elle accueille? N'y a-t-il pas lieu de s'efforcer à mettre en application le progrès continu de façon effective et d'organiser l'encadrement pédagogique d'une autre façon? Pourquoi l'instituteur devrait-il investir la quasi-totalité de son énergie vers les enfants qui réussissent et de négliger ceux qui justement auraient besoin de son intervention et de son support?

Les secteurs de l'adaptation scolaire prennent conscience que leur rôle doit se transformer. Il n'est plus question de faire de ce secteur un service de placement et de perpétuer le fossé. Devant l'accroissement effarant du nombre d'enfants

> qui deviennent incapables d'effectuer un apprentissage normal dès le premier cycle, les auteurs de ce rapport croient fermement, sans nier les problèmes existants chez l'enfant, que l'école doit retransformer en profondeur et remettre en question sa vocation. De toute façon il y a lieu de réfléchir quand on constate le nombre de références de cas acheminées vers les services de consultation à chaque année. Il est inutile de s'acharner à vouloir perpétuer les vieux schémas traditionnels: référence de cas, recommandations, placement en classe spéciale. Ce schéma est celui d'une structure qui déplace les problèmes au lieu de les régler.
>
> L'on nous dira sans doute que le régulier n'a pas les outils nécessaires pour assumer les élèves qui fonctionnent hors de la normalité proposée: nous nous objectons fermement à un tel argument: qu'avons-nous tenté sauf celui de référer des élèves et de se plaindre d'un ratio maître/élèves trop élevé? Nous sommes-nous engagé dans des formules de team-teaching, d'enseignement programmé, de décloisonnement? Nous sommes-nous penchés sur le réalisme des programmes scolaires ou de nos objectifs, si nous en avons?
>
> Quoiqu'il en soit, les secteurs de l'adaptation scolaire ont résolu d'oeuvrer de façon préventive et d'apporter le soutien nécessaire pour que l'école devienne un centre de ressources devant répondre aux besoins de la quasi-totalité des élèves (nous excluons, à moyen terme, les cas extrêmes)[1].

Suite à la parution de ce rapport, les auteurs eurent moult fois à affronter les quolibets et moqueries de nombreuses personnes tant dans les commissions scolaires qu'au Ministère, se faisant traiter de "Pelleteux de Nuages, Rêveurs en couleurs", etc...

Pourtant, cinq (5) ans plus tard, dans son énoncé de politique, le Ministère écrit ce qui suit:

---

1. Document conçu et préparé par le Comité Régional des coordonnateurs et conseillers aux secteurs de l'adaptation scolaire pour la région du Nord-Ouest Québécois. Plan directeur quinquennal pour l'élaboration des services à offrir aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, (Document de travail), mai 1974, pp. 3 - 4.

> Pour l'organisation des mesures d'éducation, de rééducation et de réadaptation, elle privilégie des modalités d'organisation qui facilitent le maintien de l'enfant dans sa famille et, dans toute la mesure du possible, dans la classe dite régulière: c'est l'intégration scolaire perçue comme un moyen privilégié de l'intégration sociale[2].

Quoiqu'il en soit, le secteur d'adaptation scolaire de la C.S.R.H. s'en est tenu le plus possible, durant les six (6) dernières années à la ligne de développement que s'était donné en 1974 le Comité des coordonnateurs et conseillers du Nord-Ouest Québécois.

La première partie du présent rapport se veut une évaluation de la situation actuelle.

---

2. L'ECOLE QUEBECOISE, Enoncé de politique et plan d'action, L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Réalisé par le Service général des communications du ministère de l'Education, Québec, 1978.

HISTORIQUE DU DEVELOPPEMENT SUR LE TERRITOIRE DE LA C.S.R.H.

La structuration d'un véritable secteur d'adaptation débute en 1971-1972 par l'engagement au sein de la C.S.R.H. d'un premier coordonnateur, auquel s'ajoute l'année suivante (1972-1973), l'engagement d'un adjoint.

Ces deux pionniers firent une oeuvre de "défrichage" remarquable et sans nul doute souvent ingrate.

A ce moment, ils couvrent à la fois l'élémentaire et le secondaire. La C.S.R.H. pour sa part offre des services à cent-cinquante-cinq (155) étudiants sur une population totale de six mille deux cent dix-sept (6217) étudiants.

En 1973-1974, les commissions scolaires constituantes participent au mouvement par l'engagement de trois (3) conseillers pédagogiques soit à Amos, Barraute-Senneterre et Chapais-Chibougamau. Les commissions scolaires de Matagami et Lebel-sur-Quévillon pour leur part, signent des protocoles de prêts de services avec la C.S.R.H.

En juin 1974, il y eut publication par la Comité Régional des coordonnateurs et conseillers du Nord-Ouest Québecois, du Plan directeur de développement des services à l'enfance en difficulté, document qui de 1974 à 1980 servira de balise au développement des services.

En 1974, on signe la première entente de scolarisation entre la C.S.R.H. et Clair Foyer Inc. Au départ, l'entente concernait seize (16) étudiants, en 1979-80, elle en touchait cinquante et un (51) dont

trente-trois (33) étaient scolarisés au Pavillon des Rapides et dix-huit (18) à l'intérieur de l'institution.

Au cours des années, les services se développent dans chacune des écoles du territoire, de façon à ce qu'elles assument la quasi totalité de la clientèle de leur secteur. Par ailleurs, le Pavillon des Rapides, grâce à des facilités matérielles et professionnelles plus élaborées, demeure le centre-ressource pour les cas extrêmes (handicapés sensoriels, physiques, mésadaptés sociaux affectifs graves), de sorte que sur le territoire nous pouvons offrir les services requis par toute notre clientèle.

Nous avons même quelques ententes avec certaines commissions scolaires du Nord-Ouest pour la scolarisation de cas difficiles (handicapés visuels).

De cent cinquante-cinq (155) étudiants sur six mille deux cents dix-sept (6217) élèves en 1972, le secteur est passé en 1980 à trois cents quatre-vingt-trois (383) étudiants pour une population de quatre mille cent vingt (4120) étudiants, mais toujours avec la préoccupation première d'offrir les services les plus normalisants possibles.

Les trois principaux développements prévus pour l'année 1980-81 sont:

1. en collaboration avec Clair Foyer, l'ouverture d'un centre de jour au Pavillon des Rapides, facilitant l'intégration en milieu ouvert d'une clientèle à handicaps multiples ayant toujours été scolarisée en institution, ce qui ajoute

à nos effectifs deux (2) phycho-éducateurs mis à notre disposition par l'institution des Affaires Sociales.

2. L'intégration à la Calypso, de deux (2) groupes d'Initiation au travail, (Sec. I et II) de sorte que ces étudiants vivent le même environnement scolaire que les autres élèves de leur âge, mais avec un contenu adapté.
3. La signature d'un protocole d'entente avec le Centre Hospitalier Hôtel-Dieu d'Amos, pour la scolarisation d'étudiants devant subir une hospitalisation de longue durée.

INTEGRATION

Depuis le lancement de l'énoncé de politique du M.E.Q. en regard des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, le mot intégration est devenu le mot à la mode.

Chacun y va de sa propre interprétation: des professeurs du secteur d'adaptation scolaire se sont vus en disponibilité ne sachant plus où se situer dans l'organisation et des professeurs de l'enseignement général se sont vue en train d'assumer dans leurs classes des étudiants mongoliens ou débiles moyens.

Nous allons donc essayer en quelques lignes de clarifier le concept et d'énoncer quelques principes de base, servant de rationnel à l'organisation des services.

Intégrer un enfant en difficulté signifie lui offrir des services scolaires de qualité dans le milieu le plus normal possible, tout en respectant les principes suivants:

1. s'assurer que l'étudiant intégré reçoive des services pour le moins équivalents ou supérieurs à ce qu'il reçevait auparavant.
2. s'assurer que le fait d'intégrer un étudiant en difficulté ne ralentisse pas le cheminement normal des autres étudiants.

Pour illustrer de façon concrète ces deux principes, citons l'exemple suivant: Il serait parfaitement inutile d'intégrer dans un groupe de secondaire I régulier un enfant mongolien sous prétexte qu'il

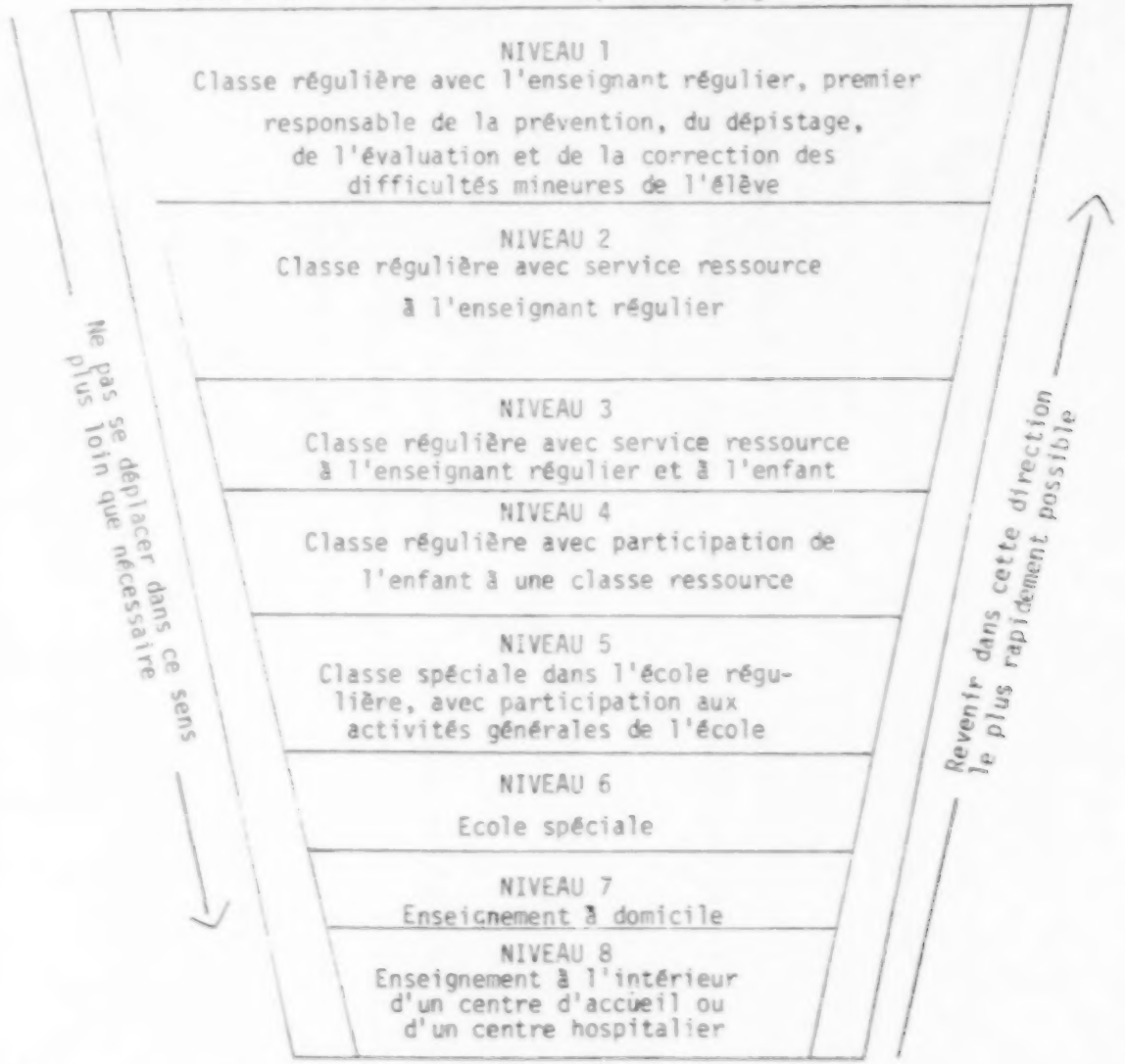
faut le faire vivre avec des étudiants de son âge dans un cadre normal. Non seulement on ne répondrait pas à ses besoins, mais on risquerait de perturber drôlement le groupe régulier.

D'ailleurs le Ministère de l'Education a fait sienne une grille d'intégration dit système en cascade.

Nous allons dans les pages suivantes situer les services offerts par chacun des secteurs en regard de ce système.

6.00 OBJECTIF VISE SELON LE MODELE SUGGERE PAR LE RAPPORT C.O.P.E.X.

Référence: RAPPORT COPEX Chapitre 7 page 695 - Sept. 1979



Adapté de B.R. Gearheart, Organisation and Administration of Educational Programs for Exceptional Children (Springfield, III., Thomas, 1974), p. 242.

PORTRAIT DE L'ORGANISATION

A Matagami: 250 étudiants réguliers

T.G.A. Niveau Sec. I : 12 étudiants

Niveau Sec. II : 8 étudiants

Ces étudiants sont intégrés à des groupes réguliers de Sec. I et II pour toutes les matières, sauf le Français et les Mathématiques.

Intégration de niveau IV.

I.A.T. 8 étudiants

Le groupe est fermé à l'intérieur de l'école régulière mais les étudiants participent aux activités et à la vie sociale de l'école.

Intégration de niveau V.

A Amos: 900 étudiants de niveau Sec. I - II - III

A La Calypso:

Environ 25 étudiants reçoivent des services au niveau de Sec. I via la technique du dénombrement flottant.

Intégration de niveau IV.

45 étudiants (3 groupes) fonctionnent en groupes fermés de niveau pré-secondaire à l'intérieur de l'école régulière. Ils participent aux activités et à la vie sociale de l'école.

Intégration de niveau V.

24 étudiants de niveau I.A.T. I et II fonctionnent avec la même organisation que le pré-secondaire mais les contenus d'enseignement sont adaptés à leurs besoins.

Intégration de niveau V.

Au Pavillon La Forêt: Groupe d'appoint en Sec. IV

Il existe un groupe fermé pour le Français, les Mathématiques, l'Anglais mais les étudiants sont intégrés pour toutes les autres matières.

Intégration de niveau IV.

Au Pavillon des Rapides:

23 étudiants entraînables sont en groupes fermés avec régime de vie adapté.

Intégration de niveau VI.

2 groupes de débiles moyens sont sur le même régime de vie que l'I.A.T.

Intégration de niveau VI.

4 groupes d'I.A.T.

Scolarisation et service de stages en milieu de travail.

Intégration de niveau VI.

Il est à noter que les étudiants du pré-secondaire sont intégrés l'année suivante en Sec. I régulier ou en I.A.T. II et qu'à chaque année, un groupe d'une vingtaine d'étudiants d'I.A.T. sont intégrés totalement au professionnel court.

A Barraute: Environ 250 étudiants.

Un groupe de 12 étudiants du pré-secondaire est intégré en Art, Musique, Education physique et Religion mais fonctionne en groupe fermé pour les

autres matières.

Intégration de niveau IV.

17 étudiants d'I.A.T. de Sec. I à IV en groupes fermés à l'intérieur de l'école régulière.

Intégration de niveau V.

A Senneterre: Environ 472 étudiants réguliers.

1 groupe de pré-secondaire est intégré pour toutes les matières sauf le Français et les Mathématiques (D.F.)

Intégration de niveau IV

2 groupes d'I.A.T. I et II sont en groupes fermés.

Intégration de niveau V.

Il est à noter qu'après deux (2) ans d'I.A.T., les élèves sont totalement intégrés au professionnel court et ont un taux de réussite d'environ 50%.

A Lebel-sur-Quévillon: Environ 375 étudiants réguliers.

8 étudiants en troubles d'apprentissage sont intégrés complètement aux groupes de Sec. I régulier et reçoivent de l'aide durant les deux (2) périodes d'encadrement ou de récupération prévues à la convention des enseignants.

Intégration de niveau I.

17 étudiants de niveau I.A.T. en groupes fermés avec programme d'étude

approprié.

Intégration de niveau V.

RELANCE

Le rôle de pionnier joué par la commission scolaire régionale Harricana dans le domaine de l'intégration des enfants en difficulté au secondaire (sans prétention) comportait les risques inhérents aux innovations en matière d'éducation et malgré la prudence dont nous avons fait preuve durant l'expérimentation de nouveaux modes de fonctionnement, il nous est apparu essentiel de procéder à une évaluation rigoureuse des résultats obtenus.

Nous avons recueilli les données nécessaires par contact téléphonique auprès des étudiants qui sont passés par le service d'adaptation scolaire entre 1972 et 1979.

Cette relance nous a permis d'obtenir les renseignements suivants: Le nombre d'étudiants qui sont encore aux études, le type d'études poursuivies, le nombre d'étudiants sur le marché du travail, le groupe d'emplois, le salaire qui s'y rattache, l'état civil, et autres situations particulières, de même que les sans emploi.

Au départ l'enquête devait s'effectuer auprès de six-cents deux (602) étudiants possibles, mais nous n'en avons rejoint que quatre cents dix-neuf (419), soit 70%, ce qui dans les enquêtes du genre constitue un échantillonnage des plus valables.

Les tableaux suivants illustrent les résultats de cette enquête.

TABLEAU I

INITIATION AU TRAVAIL

FEVRIER 1980	MATAGAMI		BARRAUTE (74-75)		SENNETERRE (74-75)		LEBEL-SUR-QUEVILLON (78-79)		AMOS (71-72)		AMOS 76-77 à 80-81	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
N. d'étudiants			67	100%	43	100%	10	100%	160	100%		
N. rejoints			44	65%	36	81,8%	9	9,9%	83	52%		
N. aux études			4	9,1%	19	52,7%	3	33,3%	4	5,2%		
N. au travail			19	43,2%	11	30,5%	3	33,3%	35	42,3%		
N. mariées			4	9,1%	2	5,5%	-	-	4	5,2%		
N. décédés			1	2,2%	-	-	-	-	2	2,2%		
N. sans emploi			16	36,4%	4	11,3%	3	33,3%	38	45,1%		
TOTAL			45	100%	36	100%	9	100%	83	100%		
N. d'étudiants											310	100%
N. intégrés (P.C.)											79	25,4%
N. I.A.T.											137	45%
N. qui ont quitté											94	29,6%

TABLEAU II

PRE - SECONDAIRE

FEVRIER 1980	MATAGAMI (75-76)		BARRAUTE (75-76)		SENNETERRE (74-75)		LEBEL-SUR-QUEVILLON (76-77)		AMOS (76-77)	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
N. d'étudiants	37	100%	39	100%	67	100%	44	100%	135	100%
N. rejoints	27	72,9%	23	55,9%	55	82%	36	81%	106	78%
N. aux études	20	74%	15	65%	34	61,8%	27	75%	Rég.58 IAT 35 93	87,7%
N. au travail	5	18,6%	3	13%	13	23,6%	4	11,2%	2	1%
N. mariées	1	3,7%	2	8,6%	-	-	-	-	-	-
N. décédés	-	-	-	-	1	1,9%	-	-	-	-
N. sans emploi	1	3,7%	3	13%	7	12,7%	5	13,8%	11	11,3%
TOTAL	27	100%	23	100%	55	100%	36	100%	106	100%

TABLEAU III

TYPES D'EMPLOIS

EMPLOIS	REMUNERATION	MATAGAMI		AMOS		BARRAUTE		SENNETERRE		LEBEL-SUR-QUEVILLON		TOTAL	
		(5)		(35)		(22)		(24)		(3)		(89)	
Fermier	--					2	5%	1	4%			3	3%
Scieries	$225/sem.			7	20%	9	47%	14	58%	1	33,3%	31	35%
Vendeuse	Minimum	1	20%							1	33,3%	2	2%
Machiniste	$250/sem.			3	8%					1	33,3%	4	4%
Opérateur bûcheuse	$325 à 350/s.			6	17%	2	5%	1	4%			9	10%
Bûcheron	$200 et +/s.			4	11,5%	1	3%	1	4%			6	6%
Mineur	--			1	3%							1	1%
Menuisier	$200/sem.			2	5,7%							2	2%
Mécanique	$200 à 250/s.	1	20%	2	5,7%	1	3%	2	8%			6	6%
Voirie	$150 et +/s.			1	3%	2	5%					3	3%
Hôpital	--			1	3%							1	1%
Armée	--			2	5,7%							2	2%
Epicerie	Minimum			2	5,7%	2	5%	1	4%			5	5%
Aide familiale	$50 à 100/s.			1	3%	3	8,5%	3	12%			7	8%
Restauration	Minimum + Pourboires	3	60%	2	5,7%			1	4%			6	6%
Terrassement	--			1	3%							1	1%

TABLEAU IV

TYPES D'ETUDES POURSUIVIES

INITIATION AU TRAVAIL	MATAGAMI		BARRAUTE		SENNETERRE		LEBEL-SUR-QUEVILLON		AMOS		TOTAL ETUDIANTS REINTEGRES	
	N.	% de réussite	N.	% de réussite	N.	% de réussite	N.	% de réussite	N.	% de réussite	N.	% de réussite
Professionnel court					13	51%	3	66%	79	62%	95	60%
Régulier												
Initiation au travail			4	100%	6	100%			141	100%		
PRE-SECONDAIRE												
Professionnel court	9	85%	8	80%	16	54%					33	73%
Régulier	11	10%	7	82%	9	82%	27	63%	58	72%	224	62%
Initiation au travail					9	100%			35	100%		
TOTAL REINTEGRES											$\frac{352}{885}$	41%

ANALYSE DES RESULTATS

TABLEAU I

INITIATION AU TRAVAIL

1. A Matagami, les services d'Initiation au travail ne se sont avérés nécessaires qu'en 1979-1980, c'est pourquoi la case allouée à ce secteur est vide.

2. A Senneterre, le taux élevé des étudiants d'I.A.T. qui poursuivent des études s'explique par le fait qu'après Sec. I et II I.A.T., les élèves sont intégrés automatiquement au Professionnel court III. Ce qui explique aussi dans un deuxième temps le taux de réussite relativement moins élevé que les autres secteurs (51%).

3. On remarquera que le taux des sans emploi se maintient au niveau de chômage de la moyenne provinciale chez les jeunes de 18 à 25 ans, soit environ 30% sauf dans le cas de Senneterre où la moyenne est nettement inférieure (11%) dû au fait qu'un plus grand nombre poursuit des études au professionnel court, et à Amos, où cette fois-ci la moyenne est supérieure soit 45%. Les raisons sont que d'une part l'échantillonnage est beaucoup plus grand et remonte jusqu'à l'année scolaire 1971-72, que d'autre part, Amos étant notre centre-ressource, il absorbe les cas les plus handicapés, par le fait même ceux qui ont plus de difficultés à se trouver de l'emploi.

Ces mêmes raisons expliquent le faible pourcentage d'anciens étudiants rejoints, soit 52%.

Vous remarquerez aussi, secteur Amos, un ajout au bas de la page à droite. Ces données ne sont pas comptabilitées dans la relance comme telle, puisque ces étudiants sont encore à l'école. Toutefois elles illustrent bien la volonté d'intégration manifestée par le milieu et apportent une réponse à ceux qui considèrent l'Initiation au travail comme une voie sans issue.

TABLEAU II

PRE-SECONDAIRE

Dans l'ensemble, ce tableau démontre un fort pourcentage d'étudiants qui, soit poursuivent leurs études soit sont en emplois. Ces élèves étant par définition beaucoup moins handicapés que ceux d'Initiation au travail, le taux de sans emploi est beaucoup plus faible.

TABLEAU III

TYPES D'EMPLOIS

Ce tableau illustre bien les disponibilités de la région en terme d'emplois non-spécialisés, le secteur forestier y comptant pour 51%.

Il nous donne aussi la diversité des tâches que nos anciens étudiants peuvent accomplir (16).

TABLEAU IV

TYPE D'ETUDES POURSUIVIES

Le principal fait à noter dans ce tableau s'avère le peu de réussite des étudiants de pré-secondaire dans le secteur Matagami. Ceci s'explique par le fait que ces étudiants au départ avaient été recommandés pour le professionnel court. Les parents refusant d'envoyer leurs enfants à Amos et puisqu'ils sont encore d'âge scolaire, ils fréquentent donc l'école de Matagami et sont inscrits au cours général sans avoir les pré-requis nécessaires. Il y a sûrement plus d'informations à fournir aux parents à cet effet.

Pour l'ensemble du tableau, toutefois une note très encourageante, c'est le taux de réintégration de 41%.

En conclusion, on peut dire qu'en plus d'être encourageants, les résultats de cette relance nous permettent aussi d'identifier des points plus faibles, et nous fournissent de ce fait la possibilité d'amorcer un redressement de la situation.

DOSSIERS PRIORITAIRES

1. Participation en temps que remprésentant de la commission scolaire à la promotion et mise sur pied d'un centre de travail adapté.

La relance nous a démontré que dans le secteur d'Amos, vingt-trois (23) de nos anciens étudiants plus handicapés que la moyenne n'ont pu, de ce fait, se trouver un emploi depuis leur départ de l'école (3 - 4 - 5 ans).

De plus nous maintenons actuellement des services de scolarisation prolongée pour de jeunes adultes de plus de vingt-et-un ans, faute d'autres ressources dans le milieu.

C'est à mon humble avis, une situation où la commission scolaire doit déborder de son rôle habituel et endosser avec les autres intervenants concernés, une responsabilité sociale.

Je dois dire toutde suite que ce dossier est ouvert depuis environ un an, qu'une Corporation a but non lucratif (La Corporation Amossoise au Service des Handicapés) a reçu sa charte. qu'un premier déblayage a été effectué et qu'à chacune des occasions où la collaboration de la commission scolaire a été sollicitée, nous avons reçu un accueil des plus chaleureux.

2. Groupe spécial Secondaire IV.

Pour une troisième année, nous formons au Pavillon La Forêt

un groupe spécial d'étudiants en difficulté de niveau secondaire IV.

Après trois ans de fonctionnement, nous pouvons sûrement recueillir les éléments nécessaires à une évaluation de ce mode d'intervention.

- Quel est le portrait type de l'étudiant qui en fait partie.
- Son cheminement depuis son entrée au secondaire.
- Les résultats obtenus par le groupe depuis trois (3) ans.
- Le taux et les raisons d'abandon scolaire au sein du groupe.

De telle sorte qu'à partir de l'analyse des données recueillies, nous puissions envisager des mécanismes de prévention au niveau de secondaire I - II - III, plutôt qu'ouvrir un groupe spécial en secondaire IV.

Dans ce dossier, tout est à faire ou presque.

3. Abandon scolaire.

Depuis de nombreuses années, on entend parler régulièrement des nombreux abandons scolaires. Toutefois nous constatons que l'on a jamais procédé à une étude vraiment sérieuse et exhaustive du phénomène.

Dans un premier temps, la recherche se porterait sur la cueillette et l'étude des données, sur la recherche d'éléments de solution, et sur la présentation d'un mémoire aux personnes concernées.

Dans un deuxième temps, sur des propositions et études de correctifs possibles à la situation, et sur la mise en place de mesures appropriées.

Ce dossier se développera avec la collaboration de Monsieur René Hamel.

ACTIVITES DE MAINTIEN DES SERVICES

1- INTEGRATION DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE AU PRE-SECONDAIRE

Suite aux expériences de 1979-80, des améliorations sont souhaitées dans l'organisation des classes et dans l'appliquation de la politique d'intégration.

A) Barraute et Senneterre, il s'agira de:

1. supporter l'expérimentation de nouveaux modes d'intégration
2. participer à l'évaluation des expériences
3. de soutenir l'école dans la recherche de solutions aux problèmes rencontrés

B) Pour les autres secteurs, la structure d'accueil actuelle s'avérant adéquate, il s'agira de:

1. continuer de répondre aux demandes spécifiques des principaux et des enseignants
2. supporter les enseignants dans des projets particuliers.

2- INTEGRATION DE L'I.A.T.

Secteur Amos

Après analyse, il s'avère possible d'intégrer à la Calypso un groupe d'I.A.T. I et un groupe d'I.A.T. II. Il s'agira de:

1. soutenir la direction de l'école dans ce projet
2. répondre aux besoins d'information et de sensibilisation du régulier vis-a-vis cette nouvelle clientèle

3. soutenir les professeurs spécialistes dans leurs interventions auprès de ces étudiants.

Secteur Matagami

Suite à la mise en place en 1979-80 de services pour l'I.A.T., il s'agira:

1. d'évaluer les résultats de la mise en place du service
2. de proposer des changements si nécessaire
3. de soutenir la direction et les enseignants impliqués.

3- PARTICIPATION COMME CONSULTANT AU PROJET SPECIAL D'INTEGRATION DU SECTEUR D'AMOS

4- PARTICIPER AU PASSAGE ELEMENTAIRE - SECONDAIRE

5- PARTICIPER AU COMITE REGIONAL M.E.Q. - M.A.S.

6- REPONDRE AUX DEMANDES SPECIFIQUES DE CHACUNE DES ECOLES

CONCLUSION

En guise de conclusion, l'auteur de ce rapport est bien conscient que, malgré certains résultats positifs obtenus, il y a encore énormément de travail à accomplir afin que

> L'école puisse assumer pleinement les enfants qu'elle reçoit.

APPENDICE F

FORMULE DE CONTRAT

CONTRAT DE BONNE ENTENTE

Date: _____

Je m'engage à _____

_____

_____

les autres en retour s'engagent à _____

_____

_____

Les termes de ce contrat seront renégociés le _____

Autres conditions: _____

_____

Signature des partis: _____

_____

_____

_____

APPENDICE G

INSTRUMENTS PEDAGOGIQUES EN FRANCAIS

THEORIE (Extraits)

POUR UN MEILLEUR FRANÇAIS

Cahier de théorie

A l'étudiant de secondaire I,

Dans ce cahier de théorie, tu trouveras les principales notions grammaticales qui sont au programme du niveau secondaire I (référence: Plan d'études régional)

Ce cahier ne remplace pas la grammaire car il est incomplet, mais il te permettra une consultation rapide et une une étude quotidienne de certaines notions.

L'équipe

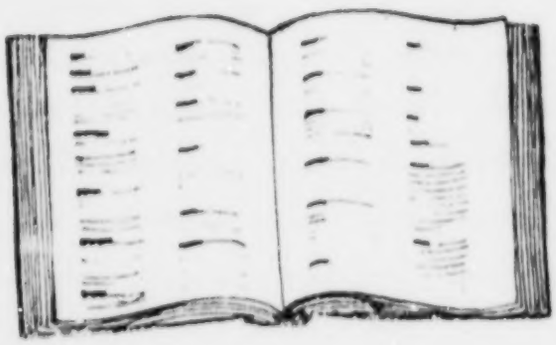


TABLE DES MATIERES

Idiomes 1

Abréviations 4

Préfixes 5

Suffixes 6

Figures de style 7

Lexicologie

- familles de mots 8
- homonymes 3
- paronymes 4
- synonymes 5
- antonymes 7

Phrase

- phrase simple 9
- phrase complexe 10
- structure de la phrase 11
- proposition indépendante 11
- proposition principale 12
- proposition subordonnée 12
- tableau-résumé 14

Principales fonctions des mots de la phrase

- sujet du verbe 15
- attribut du sujet 15
- complément d'objet direct 16
- complément d'objet indirect 16
- complément circonstanciel 17

Alphabet 13

Signes orthographiques 15

Ponctuation et majuscules 17

Article 20

Nom

Nature 21

Espèces

- nom propre, nom commun 21
- nom concret, nom abstrait 21
- nom simple, nom composé 22
- nom individuel, nom collectif 22

Genre 23

Nombre 24

Fonctions du nom 26

Espèces d'adjectifs (résumé) 27

Adjectif qualificatif

Nature 28

Formation du féminin 28

Formation du pluriel 29

Mots désignant la couleur 29

Comparatif et superlatif 30

Fonctions de l'adjectif qualificatif 31

Adjectifs démonstratifs 32

Adjectifs possessifs 33

Adjectifs numéraux 34

Adjectifs indéfinis 36

Adjectifs interrogatifs 37

Emplois du pronom (résumé) 38

Pronoms personnels

Nature, formes 39

Fonctions du pronom personnel 41

Pronoms démonstratifs

Nature, formes 42

Fonctions du pronom démonstratif 43

Pronoms possessifs

Nature, formes 46

Fonctions du pronom possessif 46

Pronoms indéfinis

Nature, formes 47

Fonction du pronom indéfini 48

Pronoms relatifs

Nature, formes 49

Fonctions du pronom relatif 51

Pronoms interrogatifs

Nature, formes 52

Fonctions du pronom interrogatif 53

Verbe

Nature - Groupes - Modes 54

Temps - Personnes - Conjugaison 55

Genres - Formes 56

Modifications - Dérivation des temps 57

Voix - Accord avec son sujet 58

Participe

---participe présent - participe passé 59

Mots invariables

Adverbe 60

Préposition 62

Conjonction 63

Interjection 64

Automatismes 65

Conjugaison

Avoir 66

Etre 67

Aimer 68

Finir 69

Recevoir 70

Aller 71

Verbes irréguliers (programme: (secondaire I)

- battre, boire, conduire, etc. 72

IDIOMES SECONDAIRE I

BÂTIR DES CHATEAUX EN ESPAGNE:	FAIRE DES PROJETS IRRÉALISABLES
METTRE LA MAIN À LA PÂTE:	AIDER
NE DORMIR QUE D'UN OEIL:	FAIRE SEMBLANT DE DORMIR
DONNER UN COUP DE MAIN:	AIDER
ETRE UN CORDON BLEU:	BONNE CUISINIÈRE
ETRE UNE BONNE FOURCHETTE:	AVOIR GROS APPÉTIT
AVOIR UN CHAT DANS LA GORGE:	ÊTRE ENROUÉ
PASSER LE FOUET:	PUNIR SÉVÈREMENT
TRAITER QUELQU'UN AUX PETITS OIGNONS:	TRAITER AVEC BEAUCOUP D'ÉGARDS
C'EST LE DIABLE ET L'EAU BÉNITE:	QUI NE S'ACCORDENT PAS
PASSER L'ÉPONGE SUR:	OUBLIER PARDONNER
TOURNER LE FER DANS LA PLAIE:	REMETTRE EN QUESTION UN SOUVENIR DOULOUREUX
CONTER UNE ROMANCE:	MENSONGE
PRENDRE LA MAIN DANS LE SAC:	SURPRENDRE SUR LE FAIT
FAIRE SES PREMIÈRES ARMES:	DÉBUTER (CARRIÈRE)
ETRE AU SEPTIÈME CIEL	TRÈS HEUREUX
FAIRE LA GRASSE MATINÉE.	DORMIR TARD
PRENDRE LA CLÉ DES CHAMPS:	S'ENFUIR
UNE GOUTTE D'EAU DANS L'OCÉAN:	UN RIEN
UNE AIGUILLE DANS UN TAS DE FOIN:	CHOSE QUASI INTROUVABLE
METTRE DE L'EAU DANS SON VIN:	CONCÉDER
AVOIR LA CHAIR DE POULE:	FRÉMIR (CRAINTE, DÉGOÛT)
CRIER FAMINE:	AVOIR FAIM
SORTIR SES GRIFFES:	SE METTRE EN COLÈRE
PLIER BAGAGE:	S'EN ALLER
UNE TÊTE DE LINOTTE:	ÉTOURDI
AVOIR LE COEUR SUR LA MAIN:	ETRE GÉNÉREUX
METTRE LA CHARRUE DEVANT LES BOEUFS:	PROCÉDER PAR MAUVAISE MÉTHODE
LAVER SON LINGE SALE EN FAMILLE:	DÉMÊLER MALENTENDUS ENTRE GENS CONCERNÉS
TOURNER LA LANGUE SEPT FOIS:	RÉFLÉCHIR (AVANT DE PARLER)
COURIR DEUX LIÈVRES À LA FOIS:	POURSUIVRE 2 INTÉRÊTS

TIRER LE DIABLE PAR LA QUEUE:	AVOIR DU MAL À SURVIVRE
BRÛLER LES ÉTAPES:	ALLER TROP VITE
VOULOIR LA LUNE:	DES CHOSES IMPOSSIBLES À AVOIR
NE PAS MÂCHER SES MOTS:	DIRE SANS DÉTOUR CE QUE L'ON PENSE
MONTER SUR SES GRANDS CHEVAUX:	SE FÂCHER
SE PENSER LE NOMBRIL DU MONDE:	ÊTRE TRÈS ÉGOÏSTE
TOMBER DANS LE PANNEAU:	SE LAISSER TROMPER
SE FAIRE L'AVOCAT DU DIABLE:	APPORTER DES ARGUMENTS À L'ENCONTRE D'UNE CAUSE RECONNUE FAVORABLE
ÊTRE DANS LES PATATES:	DANS L'ERREUR
METTRE EN GARDE:	AVERTIR
BRISER LE COEUR:	FAIRE DE LA PEINE
AVOIR UN OEIL AU BEURRE NOIR:	OEIL NOIRCI PAR UN COUP
BAYER AUX CORNEILLES:	S'ENNUYER
PRENDRE LES JAMBES À SON COU:	S'ENFUIR
AVOIR DES AILES:	SE SENTIR EMPORTÉ D'ENTHOUSIASME
DÉTERRER LA HACHE DE GUERRE:	REPRENDRE UNE VIEILLE DISPUTE
DÉLIER LES CORDONS DE SA BOURSE:	DONNER GÉNÉREUSEMENT
BRISER LES REINS DE:	LUI ENLEVER TOUTE CHANCE DE SUCCÈS
COUPER LE SOUFFLE:	SURPRENDRE
ÊTRE UN PORTE-PANIER:	INDISCRET, BAVARD
AVOIR LES DEUX PIEDS DANS LE MÊME BOTTINE:	ÊTRE TRÈS MALADROIT
OUVRIR SON COEUR:	SE CONFIER
DONNER SA CHEMISE:	SE DÉPOUILLER EN FAVEUR D'AUTRUI
METTRE CARTES SUR TABLE:	S'EXPLIQUER FRANCHEMENT
ÊTRE AUX OISEAUX:	TRÈS SATISFAIT
SE FAIRE MANGER LA LAINE SUR LE DOS:	ÊTRE L'OBJET D'INJUSTICE
AVOIR DU FRONT TOUT LE TOUR DE LA TÊTE:	ÊTRE EFFRONTÉ
AVOIR LES YEUX PLUS GRANDS QUE LA PANSE:	AVOIR UNE AMBITION DÉMESURÉE
AVOIR DU PAIN SUR LA PLANCHE:	BEAUCOUP DE TRAVAIL À ACCOMPLIR
JETER LA PIERRE À:	BLÂMER
DONNER CARTE BLANCHE:	DONNER ENTIÈRE LIBERTÉ D'ACTION
LEVER LE COUDE:	S'ENIVRER
S'EN MORDRE LES DOIGTS:	SE REPENTIR, REGRETTER
AVOIR UNE CERVELLE D'OISEAU:	ÊTRE ÉTOURDI

AVOIR LE BRAS LONG

SE TOURNER LES POUCES

MANGER SUR LE POUCE

ÊTRE INFLUENT

RESTER INACTIF

À LA HÂTE

ABRÉVIATIONS

Monsieur	M.
Madame	Mme
Mademoiselle	Mlle
Mesdemoiselles	Mlles
Messieurs	MM.
Maître	Me
Soeur	Sr
Saint	St
Sainte	Ste
Aux soins de	a/s de
Appartement	app.
Avenue	av.
Boulevard	boul.
Case postale	C. P.
Comté	Cté
Avant-midi (ante meridiem)	a.m.
Après-midi (post meridiem)	p.m.
Compagnie	cie
Numéro	no
Numéros	nos
S'il vous plaît	S.V.P.
Province de Québec	P.Q.
Post-scriptum	P.-S.
C'est-à-dire	i.e. ou c.-à-d.
Et cætera	etc.

PREFIXE

Le préfixe est une particule de mot (une syllabe ou un groupe de syllabes) qui se place devant le mot pour en changer le sens.

Exemples: revivre, inactif, préjuger, périphrase, ultraviolet, superfin.

Les préfixes subissent parfois des modifications au contact de la consonne initiale du mot simple.

Exemples: Le préfixe in devient il dans le mot: illogique.
Le préfixe in devient im dans le mot: immobile.
Le préfixe in devient ir dans le mot: irréalisable.

Quelques préfixes:

Préfixes	Sens	Mots formés
Bénéfi, bien	bien	Bénéfice, bienfait
Dé	contraire	Défaire, desservir
In, im, ir	dans	Inhibition, immersion, irruption
In, im, il, ir	sens négatif	Incapacité, impossible, illégal, irréparable
Pré	avant	Préalable, préétabli
Re, re	de nouveau augmentation action inverse	Rééditer, recommencer Rehausser, recourber Retourner, rapporter
Mal, mau, malé	mal	Malchanceux, maudire, malédiction

[illegible]

Le <u>suffixe</u> est une particule de mot (une syllabe ou un groupe de syllabe) que l'on ajoute à la fin d'un mot pour en changer le sens.

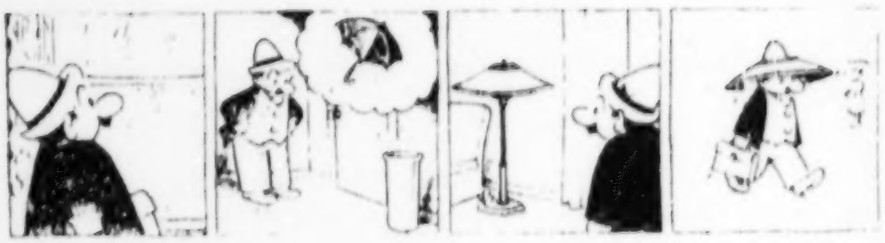
Exemples: fin fin/esse, grand grand/eur

Les suffixes s'ajoutent directement aux mots simples, mais l'<u>e</u> muet tombe devant une voyelle ou il s'ajoute des <u>consonnes</u> entre le suffixe et le mot simple.

Exemples: serrure: serrur**e** serrur-ier = serrurier

pigeon : pigeon-n-eau = pigeonneau

bijou : bijou-t-ier = bijoutier



FIGURES DE STYLE

COMPARAISON:

Elle établit un rapport de similitude, de ressemblance entre deux êtres en utilisant les mots: comme, pareil à, tel, semblable à, ressembler à, etc.

Exemples:

Le soleil ressemble à un cigare en feu.

Mon âme, telle un champ de bataille, est ravagée par le remords.

Le héros s'élança comme un lion.

ENUMERATION:

Elle énonce successivement différents objets, différents animaux, différentes personnes, différentes actions,etc.

Exemples:

Souris, rats et mulots craignent les chats.

Des érables, des chênes, des ormes et des bouleaux croissent dans nos forêts.

Ma soeur crie, pleure et rit tour à tour.

ONOMATOPEE:

Elle consiste dans le fait qu'un mot a une sonorité qui imite la sonorité de la chose désignée.

Exemples:

Le glouglou de la bouteille attira mon attention.

On entendit le tam-tam des tyrolés d'Afrique.

Le tic-tac (tic tac) de l'horloge empêche le sommeil.

Pouet! fait le vieux camion de mon laitier.

FAMILLES DE MOTS

. Une **famille de mots** est l'ensemble de tous les mots qui peuvent se grouper autour d'un radical commun d'où ils ont été tirés par la dérivation et par la composition :

Arme : armer, armée, armement, armure, armurier, armet, armoiries, armorier, armoriste, armorial, armateur, armature — désarmer, désarmement, alarme, alarmer, alarmant, alarmiste, armistice.

Remarque. — Parfois, comme c'est le cas dans la famille du mot *arme*, le radical n'a subi aucune modification, mais le plus souvent le radical des mots d'une même famille se présente sous plusieurs formes : la famille de *peuple*, par exemple, offre les radicaux *peupl, popul, publ* :

Peuplade, populaire, public, etc.

HOMONYMES – PARONYMES – SYNONYMES ANTONYMES

. Les **homonymes** sont des mots de prononciation identique, mais différant par le sens et souvent par l'orthographe :

Lyre (musique), lire (de lecture). — Chair, cher, chère, chaire.

. Les **paronymes** sont des mots proches l'un de l'autre par leur forme extérieure :

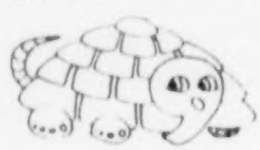
Précepteur, percepteur. — Événement, avènement.

. Les **synonymes** sont des mots qui présentent des analogies générales de sens, mais différant entre eux par des nuances d'acception :

Châtier, punir. — Casser, rompre, briser.

. Les **antonymes** ou **contraires** sont des mots qui, par le sens, s'opposent directement l'un à l'autre :

Riche, pauvre. — Naître, mourir.



LA PHRASE

La phrase est l'expression complète d'une pensée.

▲ N.B. — Le mot *pensée* est pris ici au sens le plus large possible, comme on verra ci-après.

On peut distinguer deux sortes de phrases: la **phrase simple** et la **phrase complexe.**

LA PHRASE SIMPLE

La **phrase simple** s'appelle aussi **proposition.**

Au point de vue du sens, la proposition exprime:

un jugement :	*Dieu est bon*
un sentiment :	*J'aime cette musique*
une volonté :	*Pars tout de suite*
un avertissement :	*Prenez garde*
Etc., etc	

Au point de vue de la forme, la proposition élémentaire dite régulière comprend

1. ***un terme*** { (verbe) : *Partez.*
2. ***deux termes*** { (sujet-verbe) : *Les feuilles tombent.* / (verbe-complément) : *Écrivez cette lettre.*
3. ***trois termes :***

Sujet	***Verbe***	***Attribut***
Mon frère	*est*	*malade* (Phrase d'état)

ou

Sujet	***Verbe***	***Complément***
Pierre	*désire*	*ton succès* (Phrase d'action)

C'est le *verbe* qui forme le noyau de la proposition. Les autres termes de la proposition se rapportent tous au verbe, directement ou indirectement.

On peut donc définir la **proposition** :

Groupe de mots formé d'un verbe et des mots qui se rattachent à ce verbe

ou encore :

Groupe de mots dont le mot principal est un verbe.

LA PHRASE COMPLEXE

La phrase *Pierre désire ton succès* ne contient qu'une proposition, puisqu'elle n'a qu'un verbe. C'est une phrase simple, une proposition phrase. Si l'on remplace le complément *ton succès* par la proposition *que tu réussisses*, on obtient la phrase suivante :

Pierre désire que tu réussisses.

Cette phrase renferme deux proposition : 1) *Pierre désire* 2) *que tu réussisses*. C'est une phrase complexe.

La **phrase complexe** est **celle qui contient plusieurs propositions.**

Nous avons vu que la phrase simple contient souvent trois **termes essentiels (ou de base)** :

Sujet	***Verbe***	***Complément d'objet***
Pierre	*aime*	*les livres.*

Mais elle peut contenir aussi des **termes accessoires** qui se rattachent à ces termes essentiels :

Sujet	***Compl. dét.***	***Verbe***	***Compl. d'obj.***	***Compl. dét.***
Le garçon	du rez-de-chaussée	aime	les livres	d'aventures.

Si l'on remplace les *compléments déterminatifs* par des *propositions*, on obtient la phrase suivante :

Le garçon / qui habite au rez-de-chaussée / aime les livres / qui racontent des aventures.

Le garçon { *qui habite au rez-de-chaussée*
aime
les livres { *qui racontent des aventures.*

Cette phrase contient trois propositions; c'est une phrase complexe. La proposition de base *Le garçon aime les livres* s'appelle **proposition principale.**

Les propositions *qui habite au rez-de-chaussée* et *qui racontent des aventures* sont des **propositions subordonnées.**

EXERCICES PRATIQUES

(Extraits)

PLAN DE TRAVAIL

NOM _____

DATE _____

GROUPE _____

PROFESSEUR _____

présentation d'un sport

Choisis librement** un ou plusieurs éléments qui t'intéressent **et dresse ton plan.

- De quel sport s'agit-il ? _____
- Donnes-en un aperçu historique : _____

_____

- Est-ce un sport d'intérieur ou d'extérieur ? _____
- Quel est l'équipement nécessaire pour pratiquer ce sport ? _____

_____

- Quelles en sont les principales règles ? _____

_____

- S'il s'agit d'un sport d'équipe :

  nombre de joueurs _____

  rôle de chacun des joueurs _____

_____

- S'il s'agit d'un sport individuel, en quoi consiste-t-il ? _____

_____

- Est-ce un sport très populaire ? Pourquoi ? _____

_____

- Nomme les champions de ce sport _____

_____

Rassemble les documents (photos, coupures) qui concernent ces champions.

Etablis un petit dictionnaire des termes de ce sport.

Rédige une chronique sportive pour le journal scolaire ou régional.

THEME: LES SPORTS

SOUS-THEME: LE TENNIS

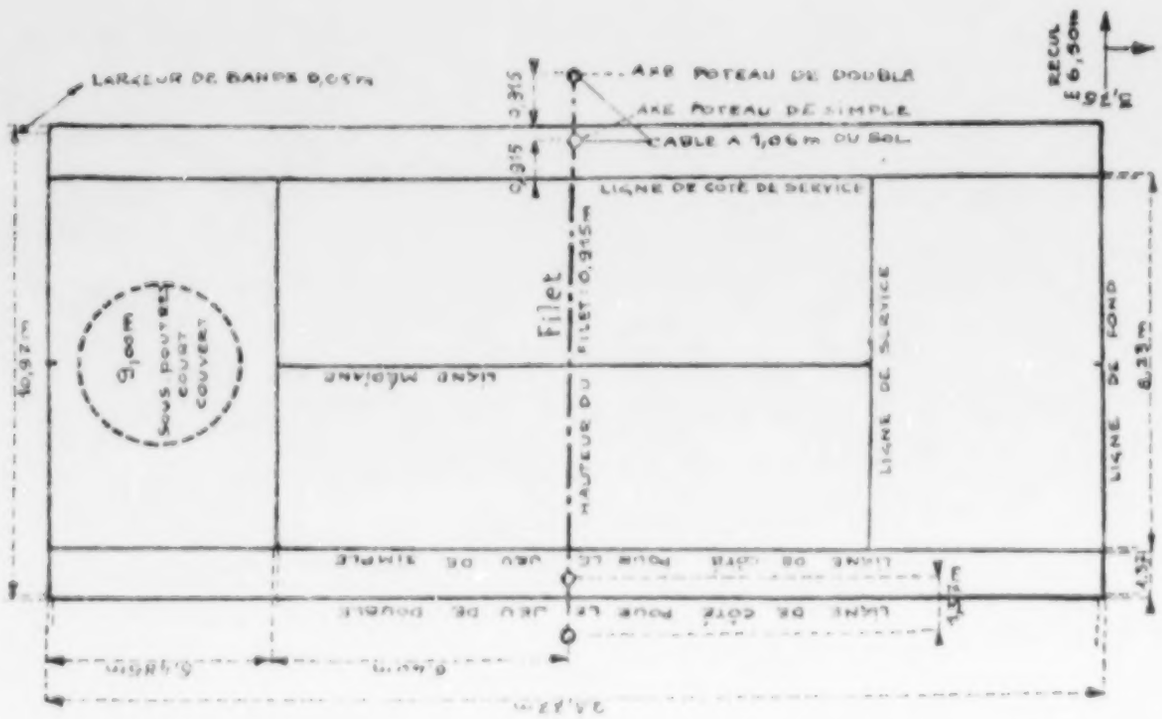
V O C A B U L A I R E

VOCABULAIRE

A) Le terrain:

- Court: Terrain sur lequel se joue un match de tennis.
- Filet: Ce qui divise le terrain en deux parties égales.
- Les lignes de fond: elles marquent les deux extrémités du court.
- Les lignes de service: elles marquent la fin du terrain où doit tomber la balle service.
- La ligne médiane: elle sépare les deux zones de service.

N.B. Le plan annexe, donne toutes les indications utiles.



[illegible] : LES SPORTS

[illegible]-thème : LE TENNIS

[illegible]) Les Coups [illegible]

-Le coup droit: [illegible] une balle [illegible] longue en [illegible] le bras d'arriè-re en [illegible] [illegible]

-Le revers: C'est [illegible] une balle [illegible] longue en [illegible] le [illegible],croisé devant [illegible] ,d'arrière en avant.

-Le service: C'est mettre une balle en jeu en frappant cette dernière derrière la ligne de fond,de [illegible] et [illegible] du milieu du court [illegible] la projeter [illegible] le service [illegible] en diagonale.C'est l'[illegible] de marquer un point.

-La volée: C'est un [illegible] de la balle avant que celle-ci ne touche le terrain.

-La demi-volée: C'est frapper la balle au rebond dès qu'elle a touché le sol et sans lui laisser le temps de s'élever en l'air.

-Le lob: C'est un coup qui envoie la balle mollement très haut afin qu'elle passe au-dessus du joueur adverse.

-Le smash: C'est [illegible] lob.C'est frapper très haut une balle pour la rabattre violemment [illegible] le court adverse.

N.B. Voir illustrations [illegible] Annexe 1.

C) Termes généraux:

- Ace: Service que le relanceur ne peut atteindre

- Balle-filet: Balle ayant touché le filet après le service;elle demeure en jeu.

- Chop(balle coupée): Balle freinée en la frottant par en dessous avec le tamis de la raquette.

- Double-faute: Deuxième service également nul.

-Faute: Premier service dans le filet ou hors des limites du court.

- Egalité: [illegible] des points après [illegible] points dans une [illegible]

-Let: [illegible] de service qui a touché le filet et retombe [illegible] du service [illegible] cette balle sans pénalité pour le servant.

Thème: LES SPORTS

Sous-thème: LE TENNIS

---

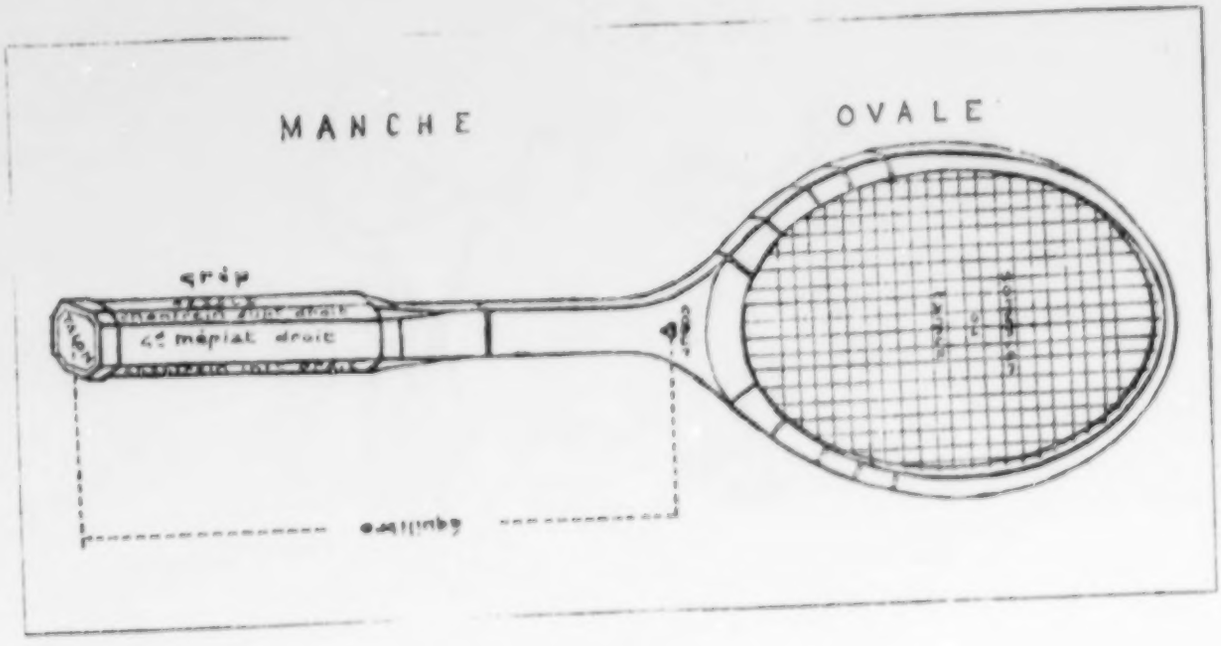
6) Termes généraux:(suite)

- Set: Un minimum de six parties dont le compte donne au vainqueur une avance de 2 parties ou plus.

- Match: Nombre convenu de sets ou de parties pour déterminer un gagnant.

La Raquette:

Le cadre cpmprend deux pièces : l'ovale et le manche réunies entre elles par une pièce d'assemblage nommée le coeur.



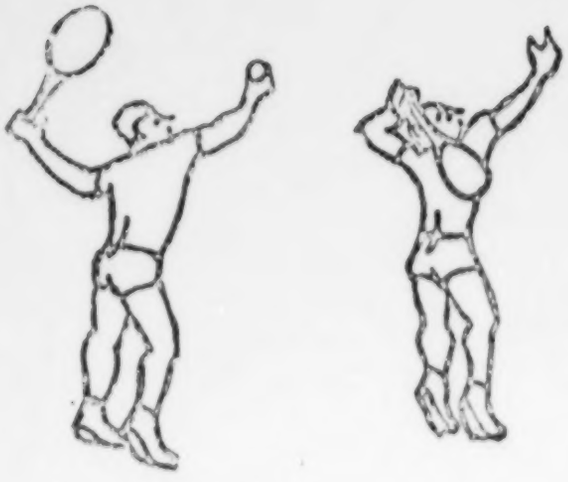
Thème: LES SPORTS

Sous-thème: LE TENNIS

Annexe 1: Les Coups Classiques

le coup droit

le revers



le service

Thème: LES SPORTS

Sous-thème: LE TENNIS

Annexe I: Les Coups Classiques (suite)

la volée

le lob

le smash

Le Petit Journal semaine du 19 juillet 1970.

LES JEUNES BASEBALLEURS JOUENT TOUJOURS "À VACHE".

par: Pierre Nadon

- Et puis, mon Paul, comment a été la partie de baseball?

- On a perdu 2 à 0. J'ai été "striké dans mite" une fois et j'ai fait un autre "man" en "slyant au home" à la dernière "inning."

- Le père de Paul a bien failli "caller ti o" et d'ébiter son fils de quatre erreurs... de langage.

Le baseball a son jargon. Employé par les jeunes depuis des décennies, il demeure encore aussi populaire chez les amateurs qui se rendent au parc Jarry ou ailleurs. Demandez un peu à votre voisin ce qu'a fait Mack Jones à la troisième manche et il vous répondra: "Un fly dans l'infield".

Le petit Paul se comprend fort bien dans son langage. Tout comme d'ailleurs ses amis qui l'utilisent à longueur de journée pour raconter les faits d'armes de leur équipe.

Mais comme le baseball s'est francisé depuis l'avènement des Expos et que Guy Ferron avait déjà entrepris cette campagne de francisation lors de la présentation de matches au réseau français de Radio-Canada, le petit Paul aurait pu aussi bien dire: "J'ai été retiré sur trois prises une fois et j'ai également été retiré en glissant au marbre de à la dernière manche".

- "Le "pitcher" a du "stuff"

Remarquez qu'il y a pire encore surtout quand on parle des lanceurs. Un "pitcheur" a du "stuff" il lance une "curve drop", une "curve banane", une "drop" une "slow" ou une sous-marine". Il est encore plus efficace quand il fait une "grande motion", mais il faut parfois lui dire "tatt une p'tite dessus" ou "mets-la sur u la plate".

La traduction française nous donnera les phrases suivantes: un lanceur possède beaucoup d'étoffe: il lance une courbe tombante, une courbe prononcée, une balle tombante, une balle lente (changement de vitesse) ou encore il lance de côté. Un élan plus long le rendra plus efficace mais il faut parfois lui dire de lancer une balle en plein centre du marbre.

Une équipe de jeunes comprend trois "vaches", qui sont les champs extérieurs, un "short-top", joueur d'arrêt-court ou inter, comme on dit à Radio-Canada un "pitcher", lanceur, et un "kêtcher", receveur. Les hommes retirés deviennent des "men out", les fausses balles des "fout-balls". On dit même qu'un joueur est retiré après "trois-foot-balls" si la dernière est plus haute que six pieds. Encore là, tout dépend si on joue à la "scrob" ou au "bat roulant", termes qui n'ont jamais été traduits.

- "Striké", ballé" ou "spiké".

Une jeune baseballeur peu être "striké" "ballé" et parfois "spiké". Donc il peut être retiré sur trois prises, recevoir un but sur balles et parvfois être cramponné par des adversaire. Les souliers à crampons sont des "skikes" ou des souliers à clous.

On peut être retiré [illegible], c'est-à-dire [illegible] "[illegible]" dans le beurre, soit en [illegible] l'air en frappant un "fly dans l'infield", une chandelle au champ intérieur ou à l'avant-champ, en frappant un "liner", un coup en flèche au champ intérieur, en frappant une longue drive, un coup en flèche au champ extérieur, et en frappant frappant un "grounder", un roulant. Les fausses balles frappées sur l'écran arrière deviennent des "fout-balls" dans le back-stop", les fausses balles dirigées dans l'abri des joueurs sont des "fout-balls dans le dug out".

- EN BON FRANCAIS

Pendant que des joueurs continuent à frapper "casse-poignets" tout en tenant le "bat à la mailloche" et que d'autres "envoient la balle l'autre bord de la clôture", rappelons les expressions françaises approuvées par un groupe de journalistes et commentateurs désireux de créer un lexique pour aider à répandre plus facilement l'évangile du baseball à travers le Canada français;

Back-stop: écran arrière;
Back-up man, Secondeur
balk: feinte illégale:
batter's box, rectangle du frappeur:
box score, sommaire officiel
bull pen: enclos
chinese home-run: circuit pauvre
clean up hitter: frappeur-clé
coach's box, rectangle de l'instructeur
cut of man: intercepteur
dug out: abri
earned un: point mérité
fielder's choice, jeu facultatif
field the ball, saisir ou capter la balle
fly: ballon
force out, retrait systématique
fork ball, balle fendue
fout-ball, hors ligne
foul tip , ricochet
game called, partie annulée ou [illegible]
grand slam: grand chelem ou grand quatre
grounder: roulant.
Hit and run, court-et-frappe
infield, avant-champ ou champ intérieur
infield fly : chandelle ou retrait automatique
intentional walk, laissez-passer
knuckle ball, ballon papillon
liner, coup en flèche; line up
line up: rôle en ordre des frappeurs;
manager, instructeur-chef ou gérant;
on deck cercle d'attente
outfield, arrière-champ ou champ extérieur
passed ball, balle passée
pick up ramassé
pinch hitter : frappeur d'urgence
pinch-runner coureur suppléant
pop fly: chandelle
pop- up- mini-chandelle
put-out, retrait
Relay-man relayeur
relief pitcher: lanceur de relève
run batted in, point produit
shoe string catch vol-au-sol
sinker: balle tombante:
slider, balle mouillée
squeeze-play-risque tout
strike out called, retrait sur appel
strike out swinging, retrait sur élan
Texas leaguer, entre-champs
time out, arrêt de jeu
trap, souricière
walk but sur balles
warning track, piste d'avertissement;
wild pitch: mauvais lanceur.

[illegible] a été le premier à [illegible] le baseball sur les ondes [illegible] Canada.

THEME: LES SPORTS

SOUS-THEME: LE BASEBALL

VOCABULAIRE

__Le terrain__ (the field)

__losange__ (diamond)
__marbre__ (home plate)
__monticule__ (pitcher's plate)
__buts__ (bases)
__champ__ (field)
__avant-champ__ ou __champ intérieur__ (infield)
__arrière-champ__ ou __champ extérieur__ (outfield)
__champ gauche__ (left field)
__champ droit__ (right field)
__champ centre__ (center field)
__écran-arrière__ (back stop)
__clôture__ (fence)
__rectangle du frappeur__ (batter's box)
__rectangle de l'instructeur__ (coach's box)
__abri__ (dug out)
__cercle d'attente__ (on deck)
__coussin__ (bag)
__zone d'avertissement__ (warning track)

__L'équipe__

__instructeur-chef__ (manager)
__lanceur__ (pitcher)
__lanceur de relève__ (relief pitcher)
__receveur__ (catcher)
__premier-but__ (first baseman)
__deuxième-but__ (second baseman)
__troisième-but__ (third baseman)
__arrêt-court__ (shortstop)
__voltigeur de gauche__ (left fielder)
__voltigeur de centre__ (center fielder)
__voltigeur de droite__ (right fielder)

__L'équipement__

__balle__ (ball)
__bâton__ (bat)
__gants__ (gloves)
__panier__ (trapper)

__Le jeu__ (playing baseball)

__frappeur__ (hitter)
__frappeur-clé__ (clean up hitter)
__frappeur d'urgence__ (pinch-hitter)
__circuit__ (home run)

__circuit du ___ (chinese home run)
[illegible] (hit)
[illegible] (Texas leaguer)
[illegible] (liner)
[illegible] (fly)
[illegible] (pop fly)
[illegible] (pop up)
[illegible] (grounder)
[illegible] (foul tip)
[illegible] (foul ball)
[illegible] (strike out call)
[illegible] (strike out and fire)
[illegible] (bunt)
[illegible] (hit and run)

[illegible]
[illegible] (ball)
[illegible] (knuckle ball)
[illegible]
[illegible]
[illegible] (ball)
[illegible]
[illegible] (intentional walk)
[illegible]
[illegible] (balk)

[illegible] (spit ball)
[illegible]
[illegible] (pitcher match)
[illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible] (cut-off man)
[illegible]
[illegible] (fielder's choice)
[illegible] (squeeze-play)
[illegible] (earned run)
[illegible] (time out)
[illegible] (box score)

THEME: LES SPORTS

SOUS-THEME: LA NATATION VOCABULAIRE

LES MANIERES DE NAGER SONT MULTIPLES:

La planche; Pour les débutants, c'est la méthode idéale pour s'habituer à l'eau pour les nageurs, c'est la meilleure position de repos après un repos après un effort fatigant. La planche se fait sur le dos, les bras le long du corps ou en croix, l'eau doit se trouver au niveau des oreilles.

le crawl: La nage la plus naturelle et plus rapide est sans contexte le crawl. Au départ, tout le corps est allongé dans l'eau à plat ventre. Les bras sont étendus devant la tête. Le niveau de l'eau est à hauteur des yeux. Les jambes doivent être parfaitement décontractées. Le battement en coup de ciseau est un mouvement simultané des jambes: l'une se déplace vers le bas et l'autre vers le haut. Il faut veiller à ce que les doigts restent joints quand le bras pénètre dans l'eau. Ils s'ouvrent pour le passage du bras hors de l'eau.

Le dos crawlé: Dans cette façon de nager, le battement des jambes est semblable à celui du crawl; les bras sont lancés alternativement en arrière.

La brasse: Dans la brasse, les bras ne sortent pas de l'eau. La tête est la seule partie du corps qui soit hors de l'eau. Elle contraste avec l'alternance essentiellement verticale du mouvement des bras et des jambes du crawl, la brasse unit les deux mouvements.

Le papillon: Les jambes effectuent les mêmes mouvements que dans la brasse: la tête est appuyée sur l'eau. Les bras sont tirés en profondeur et ramenés de l'arrière vers l'avant, au dessus de l'eau. C'est une nage très fatiguante.

Le plongeon: C'est le compliment de la natation. Tout nageur doit pouvoir correctement piquer une tête dans l'eau, d'une hauteur moyenne. Les compétitions de plongeons comprennent deux spécialités: le tremplin et le haut vol.

Le tremplin: Il doit comporter 5 figures imposées et 5 figures au choix.

Le haut vol : Il comprend 10 plongeons au choix (messieurs) et 6 au choix (dames)

On distingue habituellement entre les 60 plongeons différents, classés

VOCABULAIRE (Suite)

en 6 groupes.

En avant: Départ face à l'eau
En arrière: Départ face au tremplin
Renversés. En arrière, mais face à l'eau
Retournés. En avant, mais face au tremplin.

En tire-bouchons. Le départ se fait en avant ou en arrière, mais le corps pivote sur lui-même durant le vol.

En équilibre. Le plongeur prend son départ en équilibre sur les mains.

Généralités. Les sens.

Bouée: Appareil flottant indiquant un écueil ou un pré des flots.

Ceinture natatoire: Celle qui sert à la natation.

Crampe: Affection douloureuse qui saisit brusquement les muscles des jambes et qui provient d'un mauvais fonctionnement de la circulation sanguine.

Entraîneur: Celui qui, par des exercices gradués, entraîne un athlète, un nageur, un équipe etc et les prépare à une compétition.

FLOTTEUR: Pièce de bois ou vessie gonflée d'air qu'on pousse devant soi en imitant avec les jambes le mouvement de la grenouille.

Immersion: Action de plonger le corps dans l'eau

Nage: Action de nager.

Nageur: Personne qui nage.

Noyade: Sorte d'asphyxie dans laquelle les poumons, chargés d'eau, ont cessé de fonctionner.

Performance: Dans la natation, elle caractérise la qualité des facteurs de la maîtrise corporelle, à savoir puissance, vitesse, résistance, endurance, souplesse.

Propulsion du nageur: L'action de pousser en avant, de mettre en mouvement.

Rudiments du sport: Premières notions d'une science, d'un art.

Subtilités de la nage de compétition: se dit d'une manière de nager qui manifeste de la finesse, de l'ingéniosité poussée quelquefois jusqu'au raffinement.

//

V O C A B U L A I R E (Suite)

Virage : Consiste essentiellement à s'aider du mur de la piscine pour tourner, ce qui se réalise en se ramenant à ce moment les pieds contre le dit mur de façon à pouvoir y prendre un énergique élan des deux pieds.

Les adjectifs.

Univers aquatique: Univers rempli d'eau, submergé.

Mouvement alternatif: Mouvement qui a lieu tour à tour.

Mouvement automatique: Mouvement qui s'exécute sans la participation de la volonté.

Dos incurvé: Courbé du dos en dedans.

Natatoire: Relatif à la natation.

Sport nautique: Qui a rapport aux jeux et aux sports de l'eau.

Coulée ventrale: Elle consiste à exécuter une impulsion complète des membres inférieurs en prenant appui d'une ou de deux jambes soit au mur, soit sur le sol.

Les verbes.

Emerger: Se montrer au-dessus de l'eau.

Expirer: Expulser par une contraction de la poitrine.

Inspirer: Faire pénétrer dans la poitrine par insufflation.

NAGER: Se soutenir et avancer sur l'eau, soit par des mouvements des membres(hommes) ou à l'aide de nageoires (poissons) soit par expulsion d'eau (castor) soit par ondulations (serpents aquatiques).

Surnager: Flotter à la surface d'un liquide.

Synchroniser: Accomplir des mouvements dans le même temps.

THEME: LES SPORTS

SOUS-THEME: LE FOOTBALL

V O C A B U L A I R E

Remarque: le vocabulaire sera réparti selon certains titres généraux

A- Terrain

Hors-zone
Ligne des buts
Ligne de cinq(5) ... verges
Poteaux
Terrain
Zone adverse
Zone des buts

B- Equipement

Ballon
Bandes protectrices
Casque
Cuirasse
Epaulettes
Equipement
Jambières
Lacet
Maillot
Manque
Souliers à crampons
Support athlétique

C- Joueurs

Ailiers
Arbitres
Arrières
Bloqueurs
Centre
Centre-garde
Demi-bloqueur
Demi (de gauche et de droite)
Demi (offensif et défensif)
Garde
Secondeurs (extérieur et intérieur)
Sûretés
Quart-arrière

D- Jeux, joute et technique :

Adversaire
Alignement (offensif et défensif)
Arrêter
Astuce
Attaque (l')
Attrapper

D- Barre
Blessure
Botteur
Buts
Bousculer
Camp adverse
Gauche
Charge (la)
Contournement
Couvert)
Coup-d'envoi
Direction
Défensive (la)
Demie (la : 30 minutes)
Direction latérale
Diversion
Echapper (s')
Encercler
Entraînement
Entraîneur
Equipe
Essais (1er, 2e, 3e)
Faufilage
Feinte
Feinte
Flanqueurs (droit, gauche)
Formation
Galop (le)
Glisser (se)
Immobiliser
Intercepter
Interception
Interpeler (s')
Joueurs
Jeux au sol
Joute
Ligne de mêlée
Mêlée (la)
Mise en jeu
Obstruction
Offensive (l')
Passes (avant,latérale,voilée,hors-jeu etc...)
Passeur
Percée-surprise
Plaque
Placement (un)
Plongée (la)
Poche-protectrice
Peinture

Etude thematique du vocabulaire (suite)

Thème: Sports
Sous-thème: Football

D- Jeux, joute, techniques (suite)

Porteur
Poussée (une)
Prise (la)
Punitions (rudesse, assaut, etc...)
Quart (un: 15 minutes)
Rapidité
Receveurs de passes
Replier (se)
Ruer (se)
Rouge (un)
Rudesse
Ruse tactique (la)
Sauter
Sautiller
Séries (les)

D- Signal
Substitution
Stratégie
Synchronisation
Tactique
Touche
Touche de sûreté
Transformation
Tromperie
Trouée (une)
Virer
Zigzaguer

- Comment trouver la position des joueurs par le numéro du maillot qu'ils portent?

10 à 39 ..... arrières
40 à 49 ..... Centres
50 à 59 ..... gardes
60 à 69 ..... Bloqueurs
70 à 79 ..... ailiers

Expressions nouvelles

Attaque de front - Blocage de protection - Champ arrière défensif - Course à champ ouvert - (se) Degager d'un joueur - Demi-cercle de protection - enclave semi-circulaire - (se) Frayer un chemin - freiner l'elan offensif - Une percée au centre - Provoquer une échappée - recouvrer le ballon - Renverser un joueur -

Anglicismes à corriger.

Coach ..... Entraîneur
First down ..... Premier essai etc...
Fake ..... Faire mine d'être blessé
Game ..... Joute
Jump ..... Saut
Kick ..... Botter
Playoff ..... Séries
quarterback ..... Quart-arrière
Score ..... Pointage
Touchdown ..... Touche

N.B. Une partie du vocabulaire a été tirée du " Manuel du Football " publié par la Brasserie Dow Ltée.

hockey

Thème: Les sports

Sous-thème: le hockey

V O C A B U L A I R E

Vocabulaire:

Sous-vêtements: Sont surtout populaires les longs sous-vêtements de coton ou de laine; et quelques-uns préfèrent les chemises de coton à col ouvert.

Suspensoir d'athlète: La coupe de métal ou de bakélite doit avoir une doublure en caoutchouc ou en feutre.

Chaussettes: Il faut des chaussettes en laine montant à la cheville, si les bas portés n'ont pas de pied.

Bas: Avec ou sans pied, en coton ou en laine, ils seront très longs, et auront les genoux renforcés.

Jambières: Les avants préfèrent les jambières légères en bandes rondes de fibres enveloppées de toile, avec dos en feutre. Pour les arrières acquérez les jambières qui, plus lourdes et faites toutes en fibre, couvrent les côtés de la jambe et le genou.

Coudières: Protègent les coudes.

Culotte: Des rembourrures intérieures capitonnées en feutre couvrent les hanches et la colonne vertébrale, avec prolongement en fibre pour cette dernière. Des protège-cuisse en fibres bordées en feutre ou en caoutchouc s'achètent séparément pour s'adapter aux poches de la culotte. Les larges bretelles "helicopter" tiennent la culotte.

Epaulières: Les rembourrures légères capitonnées, couronnées de fibre à l'épaule et prolongées jusqu'à peu au-dessus du coude conviennent le mieux aux avants. Les arrières requièrent la meilleure protection du genre, plus massif, doublé en feutre ou en caoutchouc mousse.

Gants: Sont rembourrés en rouleaux de cuir dos des doigts, des pouces

Gants : sont rembourrés [illegible] des dos des doigts, des [illegible] et des poignets. Le pouce exige un [illegible]. Des [illegible] en bandes de fibre doivent monter jusqu'[illegible] coudières.

Chandail : Les chandails d'équipe devraient [illegible] commode renforcé aux épaules et aux coudes, et doivent s'adapter de façon convenable par-dessus les rembourrures. Le genre avec collet [illegible] empêche l'[illegible] de la gorge. Le dos du chandail doit porter un numéro haut de dix pouces [illegible].

Patins : Les bottines doivent être [illegible] et fournir un soutien ferme avec une [illegible] paire de [illegible]. [illegible] les renforts de talon [illegible] de bout d'[illegible] et le [illegible] se montre désirable.

Bâton : ou bâton de hockey [illegible], l'ouverture de la [illegible] de la palette avec le manche, [illegible] un chaque [illegible] numéro de 1 [illegible], plus [illegible], plus le manche est [illegible] de la palette repose plat sur [illegible].

[illegible]

Hors-jeu (out side)

Charge (body -check)

Rondelle (palet , puck)

Jeu de puissance (power play)

Contacts involontaires ([illegible] body [illegible])

Passe : action de lancer la rondelle [illegible].

Le match [illegible] comprend trois périodes [illegible] de vingt minutes chacune.

Une équipe se compose de [illegible] :

Gardien de but
Défense droite
Défense gauche

Centre
Ailier droit
Ailier gauche.

THEME: [illegible] SPORTS [illegible]

SOUS-THEME: [illegible]

EQUIPEMENT

A) SKI

1) Quatre formes de skis [illegible]

. assez larges et courts, [illegible] pour toutes les [illegible] et le slalom. voir ill. no 6. (2)

. pour les descentes de compétition, ils sont un peu plus étroits et longs, ce qui assure une plus grande [illegible]

. les skis d'épreuves [illegible] pour le demi-fond, sont encore plus étroits. (voir ill. no 9 (6)

. Les skis à saut sont [illegible] et munis de trois rainures parallèles sur la semelle, ce qui permet un meilleur [illegible] en ligne droite. (voir ill. no 6 (7)

2) Matière de fabrication

. Les skis de bois

. Les skis en métal [illegible]

. Les skis plastiques

. Les skis [illegible] "[illegible]" (fiberglass)

3) Parties du ski

. carres [illegible] la semelle du ski pour assurer le contrôle [illegible] (voir ill. no 5 (5)

. carres [illegible] d'acier [illegible] débordent légèrement la semelle du ski, ce qui permet [illegible] de la carre d'acier sans endommager le ski lui-même.

. carre extérieure [illegible] la plus éloignée de l'autre ski.

. carre intérieure [illegible] la plus rapprochée de l'autre ski.

. cambrure [illegible] courbe [illegible] central de la semelle du ski, par rapport aux [illegible] cette courbe en plaçant les semelles des skis l'une sur l'autre. [illegible] entre les deux semelles indique la cambrure. (voir ill. [illegible])

. plat du ski

. pointe: (voir ill. no [illegible]).

. [illegible]eau de plaque: [illegible] vers l'arrière, fixée [illegible] ski comme antidérapant.

. rainure: voir ill. no [illegible] (6)

. semelle: partie inférieure [illegible] du ski.
voir ill no. [illegible] (4)

. spatule: partie antérieure [illegible] (voir ill. no [illegible])

. talon: voir ill. no [illegible])

4) Les fixations:

. fixation: toute pièce [illegible] du ski.

. fixation à dégagement: [illegible] fixations pourvues d'un mécanisme de dégagement qui se déclenche sous l'effet d'une trop forte pression exercée sur lui soit par la projection du skieur en avant, soit par une trop grande torsion du pied.

. fixation de sécurité: terme [illegible] appliqué à tort aux fixations à dégagement. Certes, ces dernières préviennent [illegible] mais on ne saurait leur appliquer le qualificatif " de sécurité " [illegible] qui voudrait dire qu'en toutes circonstances la sécurité du skieur est assurée.

b) La fixation se compose:

. butée: pièce pivotante [illegible] la force [illegible] est réglée par une vis. Elle se dégage en [illegible] sous l'effet d'une [illegible] voir ill. no 2)

. câblerie: câble [illegible] ill. no 2)

. courroie de sécurité: [illegible] à lier le ski à la chaussure afin que le ski ne dévale pas les pentes [illegible] la fixation [illegible] se relâcherait. (voir ill. no 2)

. tendeur: (voir ill. [illegible])

B) BATON

. dragonne: courroie [illegible] la main à la poignée.(voir ill no2)

. poignée: (voir ill no [illegible]).

. pointe: (voir ill. no [illegible]).

. rondelle: pièce permettant [illegible] lanières de cuir, ou en plastique, [illegible] petit; pour les descentes, il est plus grand. [illegible] voir ill. no 2.

. tige: d'aluminium
de fibre de verre
ou de plastique (voir ill. no 2.

---

c) <u>CHAUSSURES:</u>

. voir ill. no 3.

. siccateurs: appareils destinés à empêcher la déformation des semelles des chaussures lorsque celles-ci ne servent pas. Ils facilitent également le transport des chaussures.

---

d) <u>VETEMENTS:</u>

. <u>anorak:</u> veste que l'on porte par-dessus un chandail.

. <u>gants ou moufles de ski.</u>

. <u>pantalons-fuseaux:</u>

. <u>chandails:</u>

. <u>lunettes:</u> ont des verres interchangeables en matière plastique:
: l'ambre ou le jaune: pour les temps gris et brumeux.
: le vert, le bleu ou le gris: quand le soleil est éclatant.
: le verre clair: quand la lumière est [illegible].

etc...

<u>MOUVEMENTS DE BASE:</u>

. <u>avancé:</u> quand la [illegible] les pieds, les chevilles et les genoux étant fléchis et [illegible]

. <u>amont:</u> partie du corps ou de l'équipement la plus rapprochée du haut de la pente.

. <u>aval:</u> partie du corps ou de l'équipement la plus rapprochée du bas de la pente.
appui:
le ski qui porte le poids du corps dans les virages.

. blocage: terme employé pour décrire un mouvement d'arrêt d'une des parties du corps dans un virage. Se réfère habituellement aux hanches qui sont constamment maintenues en direction amont durant un virage.

. conversion: mouvement permettant à l'arrêt d'exécuter un demi-tour sur place.

LONGUEUR DES SKIS

Règle générale, la pointe du ski doit arriver au poignet quand on lève le bras contre le ski droit. Une personne légère ou un tout débutant [illegible] les plus courts d'environ deux pouces; le skieur lourd ou le skieur accompli pourra utiliser des skis jusqu'à deux pouces plus longs. On conseille aux débutants d'utiliser des skis plus courts jusqu'à ce qu'ils aient maîtrisé les techniques de base.

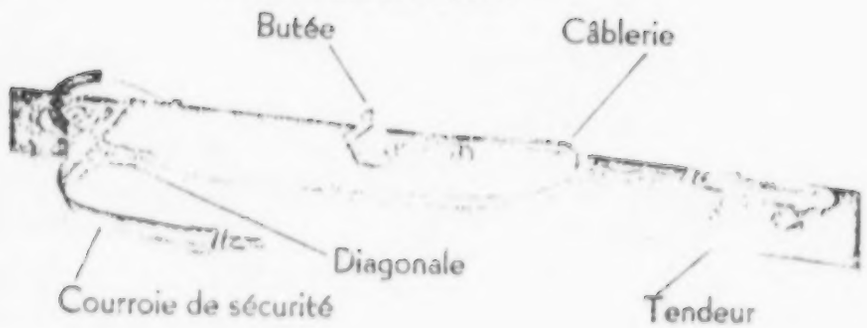
La longueur est d'[illegible] pour [illegible]

VÉRIFIEZ LA CAMBRURE DES SKIS

Il y a cambrure quand le corps du ski est courbé vers le haut lorsqu'il est placé à plat [illegible] sur la [illegible]. La cambrure des deux skis doit être identique. Habituellement, les skieurs plus lourds que la moyenne peuvent utiliser des skis moins flexibles et à cambrure plus prononcée, soit jusqu'à [illegible] pouce entre les deux skis. Les skieurs plus légers peuvent utiliser des skis plus flexibles et moins cambrés, c'est-à-dire avec un demi-pouce seulement entre les skis. Cependant, un ski alpin trop souple ou trop flexible n'est pas efficace dans les virages sur neige durcie ou glacée. Avant d'acheter des skis, assurez-vous qu'ils ne sont pas gauchis. Il suffit de les tenir ensemble à la spatule et de les [illegible]. Ils doivent [illegible] l'un contre l'autre [illegible] sur toute leur longueur aux spatules et aux talons.

[illegible] skis pour vérifier cambrure [illegible] de même que la présence de [illegible]

Illustration no.2)



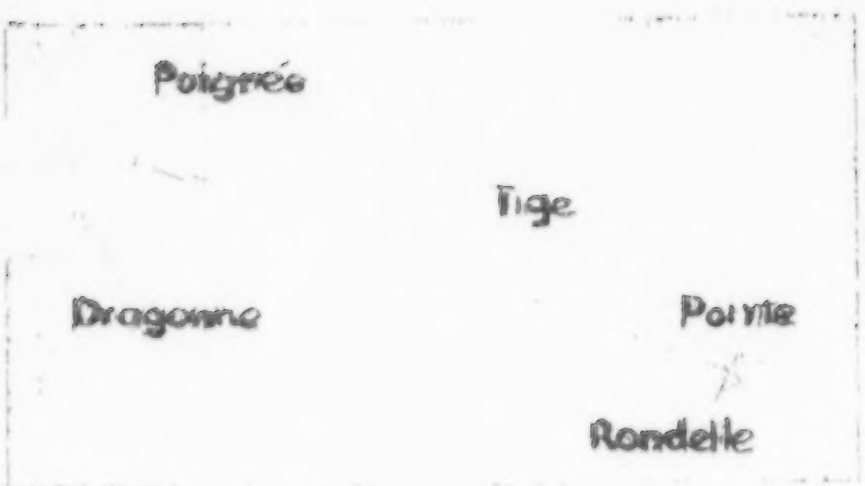
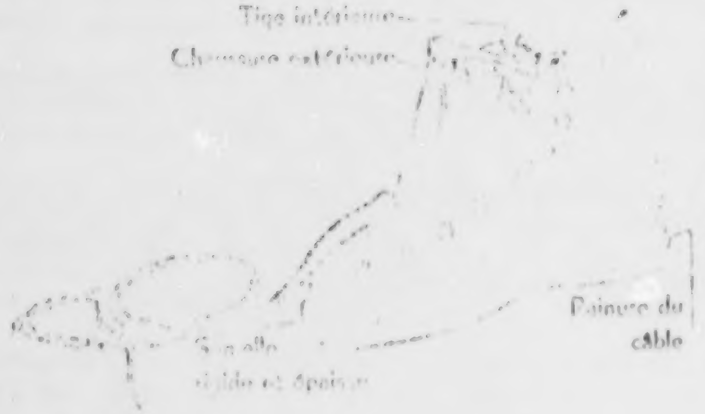


Illustration no. 3)



Les chaussures de qualité sont indispensables à la pratique du ski.

[illegible]

Si par hasard vos skis se détachent, vous ne voudriez pas qu'ils dévalent la pente et mettent la vie des autres en danger, encore moins qu'ils ne vous mettent vous-même en danger [illegible] Les carres débordantes sont [illegible] Autant que possible, il est donc préférable qu'une courroie de sécurité [illegible] On recommande la courroie de l'Arlberg.

La boucle de la courroie de l'Arlberg doit être à l'extérieur du ski. Ainsi, les boucles ne peuvent accrocher et il est plus facile de reconnaître le ski droit du ski gauche.

[illegible] de boucler la courroie de sécurité. [illegible] à la dérive constitue un danger.

THEME: LES SPORTS

SOUS-THEME: LA MOTO-NEIGE

HOMME: auto-neigiste, au nom des mordus de l'auto-neige, alpiniste, compétiteur, coureur, concessionnaire, excursionniste, les adeptes de la moto-neige, manufacturier, membres associés, producteur, promoteur vainqueur.

VETEMENT: anorak, bas thermal, bottes, casque de sécurité, combinaison, casque protecteur, cardigan avec boutons ou glissière, housse, lunettes, masque, mitaine, pull-over avec ou sans col roulé, passe-montagne, tuque, visière.

SPORT: association, bourse, circuit, (le circuit O'Keefe) compétition, course, champion, club, club d'auto-neige, classe, catégories de course, caravane, derby de motos-neige, faire des randonnées, les rigueurs de l'hiver, les 24 heures, mesure de sécurité, organisation de rallies en auto-neige, recrutement des membres, saison exceptionnelle, succès, sanction, suspension, tracé.

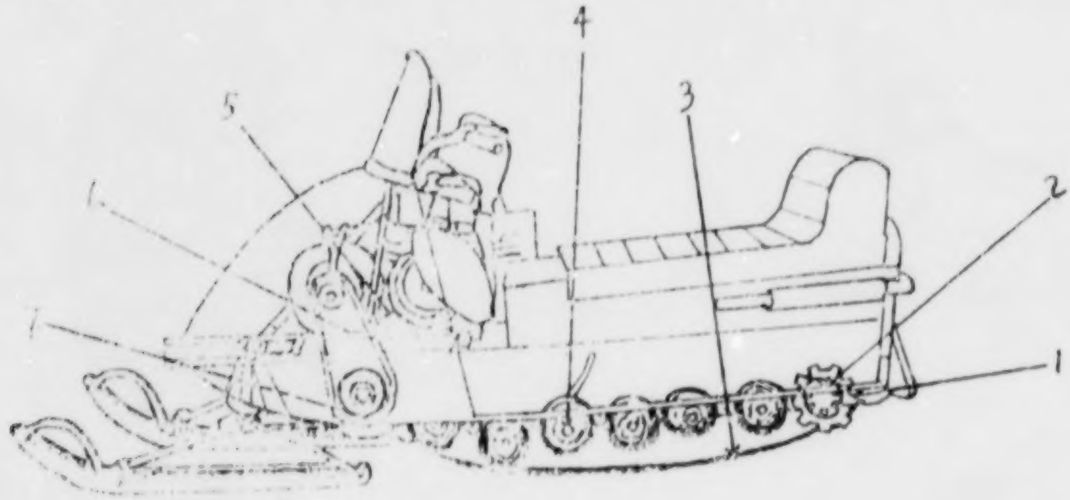
DIVERS: auto-neige, avalanche, aménager, flanc de montagne, industrie, infiltration de la neige, les effets écologiques du bruit des véhicules, luge motorisée, moyen de locomotion, motoluge, prix astronomique, protection de la faune et des forêts, skidou, tâtonnement dans les sentiers, touffe épaisse de sapinage, véhicule à la portée de tous.

TECHNIQUE ET ACCESSOIRE: amortisseur, accumulateur, arrimer, alésage (surface du piston) bougie, boitier à chaîne, chassis, chenille, courroie de maintien, (phénomène de) condensation et de cristallisation dans le carburateur, cycle, cylindres, cylindrée, course, chenille matelas, distribution, ennuis mécaniques, équipement, (équipement équitablement réparti), essor de l'industrie, gamme complète de moteurs, hachette, interrupteur placé sur le guidon, une simple pièce de kérosène, luge, lubrification du moteur, moteur vu du côté de l'arbre de commande, moteur à 2 temps, moteur robuste, moteur qui ronronne dans votre auto-neige, marchepieds antidérapants, manuel du propriétaire, matériel adéquat, moto-neige développant une puissance de 26 cv et plus..., pare-choc, pare-brise, pièces de rechange, pièces et accessoires, panne, poulies, randonnées de fin de semaine, roues de suspension, réseau de distribution, risque de panne, suspension, ski, taux de compression, trousse de secours.

EXERCICES

La motoneige

Il serait sage de vérifier ton véhicule chaque semaine.
Peux-tu dire quelle vérification apporter à chacun des numéros indiqués?



1- Vérifier la tension et ____________ de la chenille.

2- Vérifier l'état des ____________ avant et arrière.

3- Remplacer, s'il y a lieu, les ____________ qui manquent à la chenille.

4- Vérifier la ____________ et les ____________.

5- Vérifier l'alignement de la ____________.

6- Vérifier la ____________ de la chaîne.

7- Vérifier le ____________ dans le boîtier de la ____________ ____________

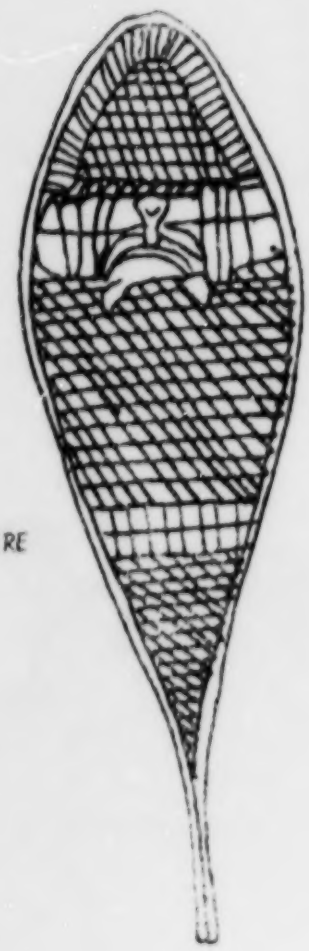
Qui a construit la première motoneige? ____________

Combien y a-t-il de positions pour la conduite d'une motoneige? ____________

En descendant une forte pente, quelle position vous permettra de conserver facilement votre équilibre? ____________ ____________

Quand devez-vous rester debout en plaçant vos pieds devant les étriers et en y appuyant les talons? ____________

RAQUETTE



TETE

TRAVERSE AVANT

PIED

TRAVERSE ARRIERE

QUEUE

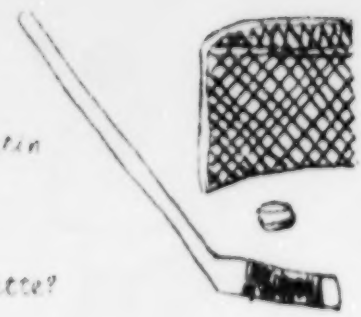
TREILLIS DE TETE

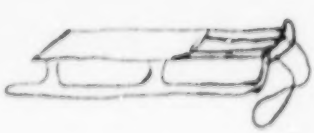
LANIERES

TREILLIS DE PIED

TREILLIS DE QUEUE

CADRE





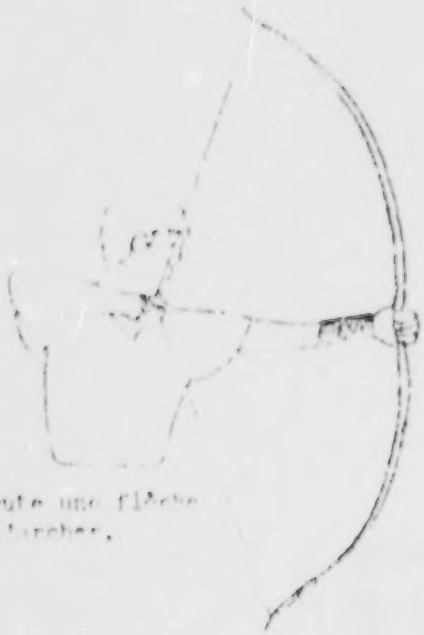
VOCABULAIRE:

Traîneau, auto-neige, bonhomme, bottes, hockey, ski, raquette, patin neige, luge, harnais, bâtons, mocassins.

QUESTIONS:

1. Quelles sortes de chaussures mettons-nous pour aller en raquette?
2. Qui a dit: "Mon pays ce n'est pas un pays, c'est l'hiver?
3. Nommez les principales parties de la raquette?
4. Quand commence l'hiver?
5. Nommez quatre sports de l'hiver?

Exécute les exercices physiques demandés.



2- Ajoute une flèche à l'archer.

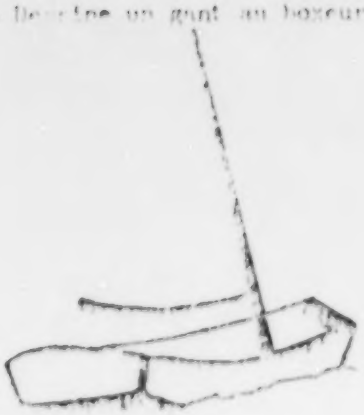
1- Ajoute un anneau au symbole.

4- Ajoute des chaussures à l'alpiniste.

3- Dessine une raquette au joueur.

5- Dessine un gant au boxeur.

6- Ajoute l'eau.



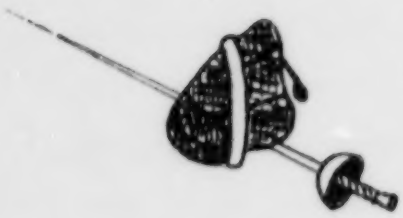
7- Ajoute une voile au voilier.

8- Ajoute des anneaux.

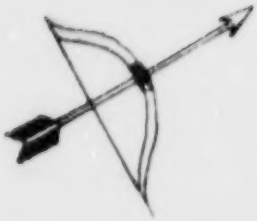
9- Dessine un bâton au gardien de buts.

10- Ajoute le marteau pour l'athlète.

Identifie les disciplines olympiques d'après les illustrations.



1_____



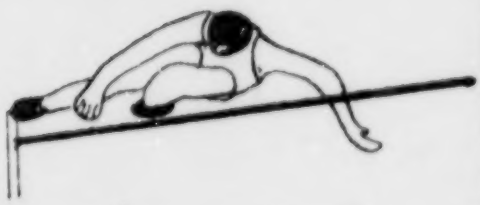
2_____

3_____

4_____

5_____

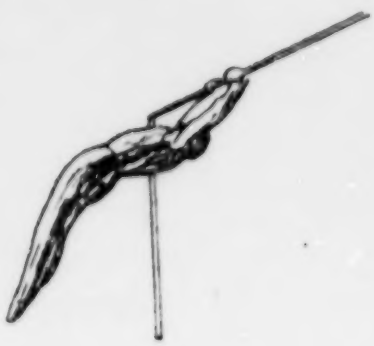
6_____



7_____

8_____

9_____



10_____

11_____

12_____

Identifie le personnage associé parmi les quatre mots.

ski raquetteur patin motoneige _____

ballon échappée golfeur cerceau _____

billes ballon footballeur raquette _____

arc aviron boxeur rondelle _____

patineur jeu motoneige pente _____

auto lutte sauteur rondelle _____

patinoire vélo parcours javelot _____

rivière chasseur hameçon ligne _____

lutteur base arène prise _____

Identifie les personnages associés dans chaque phrase.

Neuf Iroquoiens ont descendu la rivière Iroquois en canoë-kayak.

Entre deux piquets, sur un parcours de slalom, ce skieur prend un virage.

Les joueurs de hockey portent des gants très épais.

Un sauteur à la perche passe au-dessus de la barre.

Certains athlètes s'entraînent plusieurs heures par jour.

Les Grecs ont tenu les premiers Jeux Olympiques.

Les escrimeurs roumains et américains s'affrontent au fleuret.

Un bon automobiliste se reconnaît à la façon de conduire son véhicule.

Le centre-arrière a porté le ballon dans la zone des buts.

Il a effectué une passe à son ailier gauche.

L'haltérophile a soulevé 650 livres.

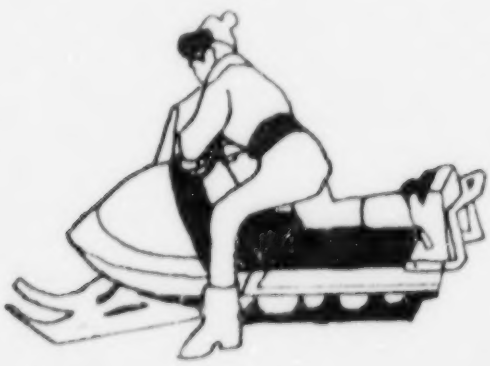
Il a appliqué une solide droite à la mâchoire de son adversaire.

Ce coureur a franchi le 100 mètres en moins de dix secondes.

Le Canada a fourni plusieurs champions du monde en patinage artistique.

Nomme les personnes représentées sur ces illustrations.

1 _____



2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

8 _____

7 _____

Nomme les personnages présentés.

APPENDICE II

TEST DIAGNOSTIC EN MATHEMATIQUES ET EXERCICES DE RECUPERATION

TEST DIAGNOSTIC

Les mécanismes de calcul que nous vérifions se situent simplement au niveau des nombres naturels, des fractions et des décimales.

Cet outil est davantage un moyen de vérifier l'acquisition des mécanismes ou techniques de base utiles à la poursuite des objectifs pédagogiques du secondaire.

Par contre, il est essentiel de ne pas considérer la réponse comme la meilleure solution à un stimilus. Il est important d'analyser la démarche parcourue par les étudiants afin de mieux réaliser un diagnostic dans l'ensemble du groupe.

OBJECTIFS:

De situer un élève dans un processus de formation continue en identifiant et vérifiant ses acquis et ses faiblesses.
De plus, il est un outil qui permet de déterminer le type d'apprentissage ou d'organisation pédagogique qu'il faut présenter à l'ensemble du groupe.

OBJECTIFS SPECIFIQUES:

Le test peut nous informer sur le degré de maîtrise des différents mécanismes de calcul. Les problèmes écrits peuvent servir à dépister les difficultés dans la résolution d'un problème écrit et de la concrétisation de la démarche mathématique.

MOMENT DU TEST:

La passation pourrait avoir lieu au début de l'année scolaire.

CONTENU:

Echantillon limité des connaissances et des habiletés requises pour entreprendre l'année présente.

NIVEAU DE DIFFICULTE:

Eventail de questions plus ou moins difficiles.

TYPE D'INTERPRETATION:

Epreuve construite de façon à déceler les erreurs pour identifier les correctifs.

TYPE DE DECISION:

Pédagogique: préparer l'enseignement. S'adapter aux besoins des enfants.

NOMBRES NATURELS:

- effectuer avec précision les quatre opérations sur les entiers.
  - effectuer une addition avec retenue.
  - effectuer une soustraction avec un emprunt.
- déterminer la valeur d'un chiffre selon sa position dans un nombre entier.
- décomposer un entier naturel en des facteurs premiers.
- trouver le P.P.C.M. des nombres.

LES FRACTIONS:

- effectuer avec précision les trois opérations sur les fractions.
- ordonner des fractions.
- placer en ordre de croissance ou de décroissance des fractions.
- initiation avec le mot pourcent.

LES DECIMALES:

- vérifier le degré de maîtrise des mécanismes de calcul.
  - additionner des nombres décimaux.
  - soustraire des nombres décimaux.
  - diviser des nombres décimaux.

LES NOMBRES NATURELS

EFFECTUER LES OPERATIONS SUIVANTES:

1. 652 - 369 =

2. 764 - 75 =

3. 534 + 2609 + 88 =

4. 1734 + 299 + 83 + 1517 =

5. Hier soir, nous avons fait le bilan des billets vendus pour une soirée de hockey. Jacques en a vendu 749, Cécile 899, Pauline 324 et Roland 579. Combien de billets ont-ils vendus en tout?

6. 239 X 78 =

7. 24 X 321 =

8. 574 - 487 =

9. 892 - 544 =

10. Calcule la différence entre la population du Canada qui est de 24 689 524 et la population du Québec 7 794 931.

11. Trouve trois (3) nombres qui sont divisibles à la fois par 4 et 6. Ces nombres doivent être plus grands que 72.

12. Trouve le plus petit commun multiple (PPCM) de 9, 12 et 8.

13. Dans l'ensemble A, quel élément n'est pas un facteur de 240?

$$A \left\{ 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 12, 24 \right\}$$

14. Dans le tableau ci-dessous on a écrit le nombre:

A	B	C	D	E
7	3	9	3	4

Le chiffre en position B représente une valeur de combien de fois plus grand que le chiffre en position D?

a) 10 fois plus grand.

b) 100 fois plus grand.

c) 1000 fois plus grans.

d) 10 000 fois plus grand.

15. Dans le nombre 247 678, combien y a-t-il d'unités de mille?

a) 8 b) 678 c) 78 d) 7678

16. Tu écris le symbole numérique suivant:

- DEUX CENT HUIT MILLE DIX.

LES DECIMALES

EFFECTUE LES OPERATIONS SUIVANTES:

17. 34,94 + 0,9 =

18. 44,07 + 1,24 + 8,49 =

19. 0,9 - 0,009 =

20. 14,07 - 9,15 =

21. 8,4 - 4 =

22. 25 - 22,39 =

23. Trouve une autre façon d'écrire 75%.

a) 0,075 b) 75 c) 3/8 d) 75/100

24. Voici n kilomètre le compteur d'une voiture au départ 5946,08 puis à l'arrivée du trajet 6032,50. Quelle est, en kilomètre, la longueur du trajet?

LES FRACTIONS.

EFFECTUE LES OPERATIONS SUIVANTES. (Simplifie s'il y a lieu)

25. $\frac{4}{5} - \frac{5}{9} =$

26. $\frac{9}{10} - \frac{3}{15} =$

27. $\frac{3}{4} \times \frac{6}{11} =$

28. $\frac{2}{4} \times \frac{4}{6} =$

29. $\frac{3}{5} + \frac{5}{7} =$

30. $\frac{6}{10} + \frac{7}{9} =$

31. Simplifie les fractions suivantes à la plus petite expression:

a) $\frac{15}{48} =$

b) $\frac{8}{72} =$

32. Place les fractions par ordre de croissance:

$\frac{3}{4}$ $\frac{5}{8}$ $\frac{2}{6}$ $\frac{8}{12}$ $\frac{7}{8}$

33. Laquelle de ces fractions est la plus petite?

a) $\frac{7}{12}$ b) $\frac{3}{4}$ c) $\frac{1}{2}$ d) $\frac{1}{3}$

34. Après 5 2/3 manches, on a dû interrompre une partie de baseball de 9 manches, à cause de la pluie. Combien de manches restait-il à jouer?

REPONSE DU QUESTIONNAIRE

1. 283
2. 689
3. 3231
4. 3633
5. 2551
6. 18042
7. 7704
8. 87
9. 308
10. 16 894 593
11. 84, 96, 108...
12. 72
13. 9
14. b.
15. d.
16. 208 010
17. 35,84
18. 53,80
19. 0,891
20. 4,92
21. 211
22. 2,61
23. d.
24. 86,42
25. 11/45
26. 7/10
27. 9/22
28. 1/4
29. 1 11/35 ou 46/35
30. 2 8/15
31. 5/16 et 1/6
32. 2/6, 5/8, 8/12, 3/4, 7/8
33. d.
34. 3 1/3

EXERCICES DE RECUPERATION

(Extraits)

%
15½%
16% à 42%
%
Le
Pourcentage
15
SPECIAL
50%
%
15%
12¾%

LE POURCENTAGE.

Objectifs généraux:

- maîtriser la notion de pourcentage.

Objectifs spécifiques:

- décrire ce que représente % dans une expression.

- transformer une fraction ordinaire en pourcentage.

- transformer une fraction décimale en pourcentage.

- calculer le pourcentage d'un nombre entier et d'un nombre décimal.

bonjour...

Nous utiliserons le symbole % pour remplacer les expressions "par rapport à 100" ou "sur 100".

Le terme "Pour-Cent" symbolisé par %, exprime une comparaison sur 100

$$\frac{?}{100}$$

% signifie sur cent ($\frac{}{100}$)

→ Pierre a obtenu 7 sur 10 sur la dernière épreuve en mathématique. Si la correction avait été faite sur 100, sa note serait de $\frac{\quad}{100}$ ou _____ %.

→ Jocelyne a gagné 11 des 20 parties de tennis qu'elle a disputée hier. Au même rythme, elle en gagnera _____ sur 100 c'est-à-dire _____ %.

→ Jean Charbonneau a 9 chances sur 10 de gagner la course de Loto-Perfecta, il a donc _____ sur 100 c'est-à-dire _____ %.

→ Au Pavillon La Calypso, 8 élèves sur 10 réussissent dans les examens, c'est-à-dire _____ sur 100 ou _____ %.

→ Dans le monde entier, 14 pays sur 20 sont sous-développés, c'est-à-dire _____ sur 100 ou _____ %.

→ A un tirage, tu possèdes 4 chances sur 200 de gagner, c'est-à-dire _____ sur 100 ou _____ %.

→ Dans le monde entier, 18 enfants sur 360 naissent avec une infirmité, c'est-à-dire _____ sur cent, ou _____ %.

→ Dans une partie de hockey, 7 personnes sur 20 sont des adultes. C'est-à-dire _____ sur 100 ou _____ %.

Le signe % s'emploie sur une comparaison sur 100

→ Exemple $\frac{17}{100} = 17\,\%$

Traduis en POUR-CENT :

a) $\frac{15}{100} =$

b) $\frac{29}{100} =$

c) $\frac{75}{100} =$

d) $\frac{66}{100} =$

e) $\frac{95}{100} =$

f) $\frac{19}{100} =$

g) $\frac{39}{100} =$

h) $\frac{52}{100} =$

i) $\frac{3}{100} =$

→ L'inverse est aussi vrai.

$75\,\% = \frac{75}{100}$

a) $25\,\% = \frac{\quad}{100}$

b) $17\,\% = \frac{\quad}{100}$

c) $15\,\% = \frac{\quad}{100}$

d) $99\,\% = \frac{\quad}{100}$

e) $75\,\% = \frac{\quad}{100}$

f) $86\,\% = \frac{\quad}{100}$

g) $89\,\% = \frac{\quad}{100}$

h) $13\,\% = \frac{\quad}{100}$

i) $35\,\% = \frac{\quad}{100}$

j) $19\,\% = \frac{\quad}{100}$

k) $12\,\% = \frac{\quad}{100}$

l) $74.6\,\% = \frac{\quad}{100}$

m) $55\,\% = \frac{\quad}{100}$

Exprime sous la forme d'un RAPPORT SUR 100.

a) 29 % =

b) 16 % =

c) 45 % =

d) 3 % =

e) 100 % =

f) 6.4 % =

g) 62 % =

h) 44 % =

i) 77 % =

j) 19 % =

k) 84 % =

l) 42.7 % =

Vrai ou faux.

→ $\frac{25}{100}$ est égale à 25 % _____

→ 84 est égale à 12 % _____

→ $\frac{3}{100}$ est égale à 30 % _____

→ $\frac{75}{100}$ est égale à $\frac{75}{100}$ = 75 % _____

Utilise le diagramme pour répondre aux questions suivantes.

* N'oublie pas qu'il y a 100 carrés dans le diagramme.

1	1	1	1	1	1	1			
2	2	2	2	2	2	2	2	2	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3							
4									
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5	5	5	5	5	5				

→ Quel pourcentage du grand carré représente:

- les petits carrés marqués 1 : $\frac{\quad}{100}$ ou %
- les petits carrés marqués 2 :
- les petits carrés marqués 3 :
- les petits carrés marqués 4 :
- les petits carrés marqués 5 :

→ Quel pourcentage du grand carré représentent tous les petits carrés marqués d'un chiffre?

→ Quel pourcentage du grand carré représentent tous les petits carrés blancs?

La comparaison se fait toujours sur 100

$$\% = \frac{\quad}{100}$$

Pour transformer un Nombre Décimal en un Pourcentage, il suffit:

→ ① de multiplier le nombre décimal par la fraction unité

→ ② ensuite, tu traduis en pourcentage:

→ EXEMPLE: $0,45 = 0,45 \times \frac{100}{100} = 45\,\%$

Traduis le nombre décimal en pourcentage:

a) 0,75 =

b) 0,17 =

c) 0,09 =

d) 0,01 =

e) 0,49 =

f) 19,2 =

g) 54,5 =

h) 0,19 =

i) 4,5 =

j) 0,45 =

k) 73 =

l) 2,48 =

m) 0,02 =

n) 14,5 =

o) 73,6 =

p) 0,4 =

Pour exprimer un POURCENTAGE sous la forme d'un nombre décimal il suffit de :

① Traduire le pourcentage sous la forme d'une fraction dont le dénominateur est 100.

② Diviser le numérateur par le dénominateur.

EXEMPLE : 36 %

1° $\frac{36}{100}$

2° $36 \mid 100$
$0,36$

Transforme en nombre décimal :

a) 27 %

b) 4 %

c) 17 %

d) 13 %

e) 87 %

f) 1 %

g) 175 %

h) 63 %

i) 444 %

j) 35 %

k) 6 %

l) 76 %

m) 86 %

n) 98 %

TRANSFORME en NOMBRE DECIMAL :

1) 13 % =

2) 33,3 % =

3) 0,25 % =

4) 0,5 % =

5) 0,1 % =

6) 0,05 % =

7) 47 % =

8) 16 % =

9) 6.5 % =

10) 25 % =

11) 1,9 % =

12) 265 % =

13) 500 % =

14) 0,10 % =

15) 300 % =

16) 0,005 % =

18) 9.75 % =

19) 0,001 % =

20) 85 % =

Un peu plus difficile.

a) 0,9 % =

b) 0,04 % =

c) 0,06 % =

d) 15,5 % =

d) 84,5 % =

e) 17,09 % =

f) 0,75 % =

g) 73,4 % =

h) 0,15 % =

La FRACTION ET LE POURCENTAGE.

Pour transformer une fraction en un pourcentage, il suffit:

→ ① d'exprimer la fraction sous la forme d'un nombre décimal.

→ ② de multiplier le nombre décimal par la fraction unité $\frac{100}{100}$.

→ ③ de traduire en pourcentage (%).

→ EXEMPLE: $\frac{3}{4}$

→1° $3 \mid 4$ — $0,75$

→2° $0,75 \times \frac{100}{100} = \frac{75}{100}$

→3° $75\ \%$

Change la FRACTION en POUR-CENT (%).

a) $\frac{1}{4} =$

b) $\frac{4}{5} =$

c) $\frac{1}{7} =$

d) $\frac{5}{8} =$

e) $\frac{3}{7} =$

f) $\frac{2}{5} =$

g) $\frac{6}{7} =$

h) $\frac{7}{10} =$

i) $\frac{8}{9} =$

j) $\frac{1}{9} =$

k) $\frac{3}{5} =$

l) $\frac{2}{3} =$

Traduis l'équivalent de la fraction en Four-Cent(%).

1) $\frac{1}{8}$ = 2) $\frac{1}{3}$ = 3) $\frac{9}{10}$ = 4) $\frac{1}{4}$ =

5) $\frac{2}{3}$ = 6) $\frac{3}{8}$ = 7) $\frac{1}{10}$ = 8) $\frac{7}{12}$ =

9) $\frac{1}{8}$ = 10) $\frac{3}{4}$ = 11) $\frac{5}{6}$ = 12) $\frac{3}{5}$ =

13) $\frac{5}{8}$ = 14) $\frac{6}{9}$ = 15) $\frac{12}{14}$ =

Exercice de pratique.

- Tu traduis en pourcentage(%):

1) $\frac{1}{2}$ = 2) $\frac{1}{7}$ = 3) $\frac{1}{6}$ = 4) $\frac{4}{5}$

5) $\frac{3}{8}$ = 6) $\frac{2}{4}$ = 7) $\frac{2}{7}$ = 8) $\frac{5}{8}$ =

9) $\frac{2}{3}$ = 9) $\frac{22}{44}$ = 10) $\frac{2}{5}$ = 11) $\frac{9}{8}$ =

12) $\frac{8}{8}$ = 13) $\frac{3}{7}$ = 14) $\frac{1}{100}$ = 15) $\frac{11}{10}$ =

16) $\frac{18}{30}$ = 17) $\frac{19}{20}$ = 18) $\frac{20}{10}$ = 19) $\frac{21}{28}$ =

Le POURCENTAGE d'une QUANTITE donnée.

A une soirée de danse, les organisateurs décidèrent d'offrir un prix de présence soit 6% du total des argents collectés à l'entrée.

Comme d'habitude Ti-Louis détenait le billet gagnant. Les organisateurs déclarèrent avoir perçu 300$ et remirent 18$ à Ti-Louis.

Comment a-t-on fait pour déterminer le montant gagné?

Voici la solution: 6 % de 300 $

Signifie

$\frac{6}{100}$ de 300 $

Effectuons la multiplication

$\frac{6}{100} \times 300 = 18\,\$$

Pour calculer en Pour-Cent d'une quantité, il suffit:

→ ① remplacer le signe % par $\frac{\quad}{100}$

→ ② effectuer la multiplication de la fraction obtenue par la quantité.

Quelle est la quantité représentée dans chaque cas?

1) 50 % de 5280 =

2) 20 % de 720 =

3) 40 % de 82 =

4) 23 % de 8 =

5) 75 % de 2 =

6) 120 % de 6 =

7) 0,9 % de 4500 =

8) 2 % de 24 =

9) 0,5 % de 25 =

10) 3 % de 72 =

11) 50 % de 24 =

12) 1,4 % de 64 =

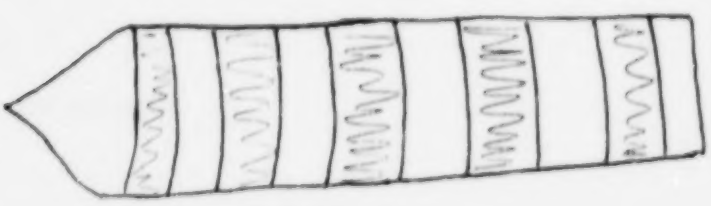
Dans différentes ventes, nous avons un pourcentage d'argent qui nous revient. Combien d'argent recevras-tu pour chaque vente?

	POURCENTAGE	TOTALE DE LA VENTE	COMMISSION.
1)	5 %	325 $	16.50 $
2)	15 %	240 $	
3)	2 %	157 $	
4)	25 %	685 $	
5)	6 %	750 $	
6)	20 %	115 $	
7)	7 %	453 $	
8)	9 %	999 $	
9)	5 %	25 $	

Complète le tableau.

	Forme fractionnaire	Forme décimale	Forme en pourcentage
1	1/4	.25	25 %
2	1/2	.50	
3	3/40		7.5 %
4	7/20		
5	1/25		
6	3/4		
7	3/5		
8	9/10		
9	1/2		50 %
10	5/8		

FIN.



APPENDICE I

DOCUMENT SYNTHESE SUR LES TROUBLES DE LA LECTURE

ET DU LANGAGE ECRIT

"Pendant combien d'heures étudiez-vous chaque jour?", demanda Alice qui voulait changer de sujet.

"Dix heures la première journée, neuf la seconde et ainsi de suite", répondit la tortue.

"Quelle drôle d'idée" s'écria Alice.

Le Griffon lui fit remarquer que c'était comme ça" parce que chaque jour, il en restait de moins en moins à étudier."

"C'est assez original", pensa Alice qui se mit à réfléchir et fut amenée à conclure:

"Alors le onzième jour vous avez congé?"

"Bien entendu!", rétorqua la tortue.

L'EVALUATION DIAGNOSTIQUE

De façon générale, l'évaluation diagnostique poursuit le double but de situer un élève dans un processus de formation continue en identifiant ses acquis et ses faiblesses et de déterminer le type de situations d'apprentissage ou d'organisation pédagogique qu'il faut présenter à cet élève à un moment précis dans l'évolution de cet apprentissage.

De façon plus spécifique, ce type d'évaluation sert à identifier les "déficiences" qui se présentent en cours d'apprentissage et à déterminer ainsi les causes des problèmes. En fait, les correctifs apportés par la suite varient selon que ces problèmes émergent d'une certaine difficulté à établir des liens entre des notions ou qu'ils soient attribuables à de simples oublis ou à des erreurs techniques.

C'est ainsi, par exemple, que le maître demeure le meilleur juge du degré de compréhension qu'a l'élève d'un concept. Les tests objectifs ne peuvent mesurer cet aspect, tout au plus peuvent-ils le renseigner, jusqu'à un certain point, sur le développement de certaines habiletés, sur l'acquisition d'une notion ou sur le degré de maîtrise de certaines techniques.

Nous pouvons appuyer l'évaluation sur des moyens ou méthodes beaucoup plus diversifiées, par exemple sur des tests, mais surtout sur des questions verbales en classe, sur des épreuves où la solution compte beaucoup plus encore que la seule réponse, sur l'observation de la démarche d'un enfant en cours d'apprentissage ou sur la justification que ce dernier peut fournir par rapport à sa façon de résoudre un problème.

LES METHODES D'ECRITURE

L'apprentissage de l'écriture comporte deux principales méthodes:

- l'écriture cursive (écriture liée).
- l'écriture script.

A) L'écriture cursive liée:

L'élève se sert d'un cahier d'écriture où il reproduit des modèles d'une régularité parfaite allant des "bâtons" (traits) aux cercles, demi-cercles, crochets, associant ces éléments ensemble pour former des mots et des phrases. Ces modèles figurent en général sur les cahiers d'écriture ou sur le tableau noir de la classe.

Cette méthode d'écriture est souvent associée aux méthodes de lecture traditionnelle (synthétiques). En même temps que l'élève apprend à nommer les lettres, il apprend aussi au fur et à mesure à les écrire. Il apprend simultanément la correspondance entre la lettre d'imprimerie et le son, ensuite la correspondance entre la lettre d'imprimerie et la lettre cursive (majuscule et minuscule). Il s'exerce à lire ces lettres et à les écrire selon l'ordre de progression de la méthode.

Avantages: L'enfant apprend à écrire les lettres en même temps qu'il apprend à lire.

Inconvénients: Fastidieuse pour l'enfant d'apprendre en même temps, d'une part à déchiffrer des lettres d'imprimerie en sons (lecture) et d'autre part d'apprendre à faire la correspondance (pour l'écriture) entre la lettre d'imprimerie, lettre cursive et son.

B) L'écriture script:

L'écriture du type "s ript" est une imitation des caractères de l'imprimerie qui s'écrivent à l'aide de traits, de cercles, de demi-cercles.

Ce type d'écriture est de beaucoup associé aujourd'hui aux méthodes analytiques (globales). Dans le début de l'écriture, en même temps que dans les débuts de la lecture, l'enfant s'efforce de dessiner des mots, des phrases. Par le tâtonnement du gribouillage, l'enfant parvient au bout d'un certain temps à tracer correctement le modèle de la phrase ou du mot.

Avantages: Les modèles d'écritures sont plus conformés au modèle de la lecture. Transposition directe des lettres lues aux lettres écrites. L'enfant n'a pas un nouveau décodage à faire pour écrire.

Inconvénients: L'apprentissage de l'écriture ne se fait pas simultanément avec l'apprentissage de la lecture. Au début, l'enfant passe plutôt par une phase de gribouillage, de tâtonnement individuelle qui lui permettra d'atteindre à son propre rythme le stade de l'écriture.

Le niveau d'apprentissage de l'écriture script peut varier d'un enfant à l'autre dans une même classe.

On in ite davantage sur la standardisation dans le sens des caractères d'imprimerie, un espèce de conformisme...

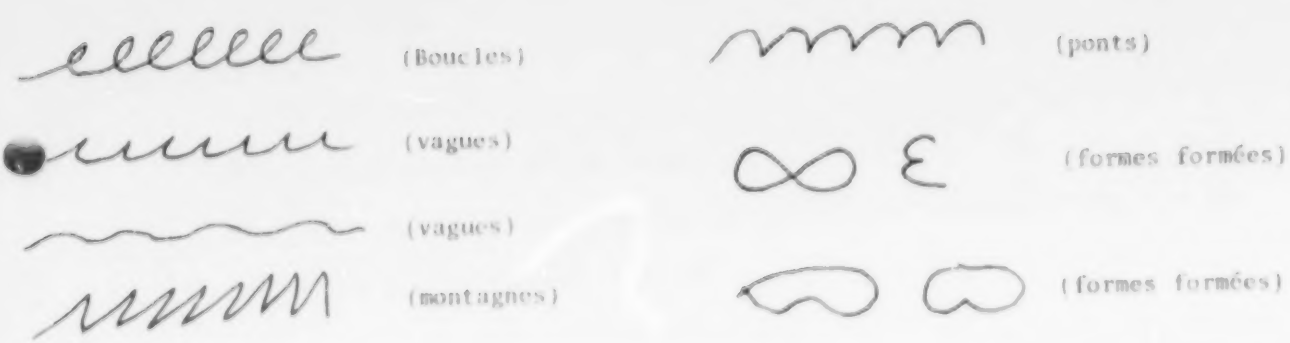
Référence portant sur la pédagogie de l'écriture.

Girolami-Boulimier, Pour une pédagogie de l'écriture, Ed. Delachaux et Niestlé.

Falinski, Psycho-pédagogie du langage écrit, Ed. Hermann.

LA GRAPHIE POUR LA METHODE SCRIPT:

LA GRAPHIE POUR LA METHODE CURSIVE:



TROUBLES DE L'ECRITURE

L'apprentissage de l'écriture s'intègre dans le développement global de l'enfant et par là, nécessite un bon développement non seulement au niveau moteur mais aussi intellectuel, affectif et social. Ces diverses composantes intéragissent entre elles de sorte qu'un problème à l'un de ces niveaux se répercute aux autres d'où la naissance possible de troubles de l'écriture.

Référence:

Auzias, Marguerite (1970), Les troubles de l'écriture chez l'enfant., Ed. Delachaux et Niestlé.

Ajuriaguerra (1964), L'écriture de l'enfant, tome 1, Ed. Dealchaux et Niestlé.

Bandet (1970), Vers l'apprentissage du langage écrit, Ed. Colin-Paris.

Lobrot (1972), Troubles de la langue écrite et remèdes, Ed. Sociales Françaises.

LES METHODES D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

INTRODUCTION

La question du choix d'une méthode de lecture divise les pédagogues. Celle-ci a d'ailleurs entraîné des discussions passionnées dans et en dehors de l'école.

Le grand psychologue français Henri Delacroix a montré que, pour le débutant, la lecture est un symbolisme à deux degrés: les signes (typographiques ou manuscrits) rassemblés forment des sons, puis ces sons font naître une représentation, une idée:

Signes ⟶ Sons ⟶ Idées

Quand l'apprentissage est terminé, au stade de la lecture "silencieuse", il s'agit d'un symbolisme direct: Signes ⟶ Idées.

Ce passage direct suppose des exercices infiniment répétés et un esprit déjà pourvu de culture. Certains enfants ayant des difficultés d'apprentissage, ont besoin de l'étape de la parole plus longuement pour assimiler cette suite logique.

Nous étudierons donc successivement 3 types de méthodes d'apprentissage de la lecture:

- les méthodes synthétiques (dites syllabiques)
- les méthodes analytiques (dites globales)
- les méthodes mitigées

A la suite de cette étude, nous ferons un examen critique de chacune.

1. La méthode alphabétique ou l'épellation.

L'enfant apprenait le nom de toutes les lettres de l'alphabet. Cet apprentissage terminé, on passait aux combinaisons de 2, 3, 4, 5 lettres. Il en résultait que l'enfant lisait des syllabes dépourvues de signification. Petit à petit, l'enfant parvenait à lire de courtes phrases, on insistait surtout sur la reconnaissance des mots plutôt que sur la compréhension du texte.

Il y a cent ou deux cents ans, on ne s'inquiétait guère du sens de ce qui était proposé aux enfants.

Dans les ouvrages récents, on a d'autres exemples surtout dans les premières leçons, lorsque la liste des lettres connues est très réduite: Dulude a lu; Riri a ri; Irma a orné une urne..... Plus tard, l'auteur rédige un petit texte, mais l'accumulation de la difficulté du jour le rend artificiel, parfois incompréhensible.

Exemple: Alphonse est le premier en géographie. Sur la sphère terrestre, il a su montrer le port de Philadelphie aux Etats-Unies et les îles Philippines dans les mers de Chine. Philadelphie n'est pas un port.

2. La méthode phonétique.

L'enfant apprend les différents sons qu'on émet en articulant le nom des lettres. Ainsi les sons de différentes lettres étant connus l'élève peut les associer en syllabes puis en mots et enfin aboutir en phrases. En général, les voyelles sont apprises les premières, ensuite les consonnes qui se combinent aux voyelles.

Cette méthode présente l'avantage que lorsque les sujets connaissent les différents phonèmes, ils peuvent d'eux-mêmes déchiffrer de nouveaux mots et lire un texte inconnu. La critique adressée à ce procédé est qu'il n'est pas attiré assez sur la compréhension de ce qui est lu. Pour rendre ce procédé de lecture plus intéressant, certaines méthodes supplémentaires ont été utilisées:

- l'accompagnement de la lettre, de l'image de personnes ou d'animaux, qui dans la situation dans laquelle ils se trouvent, émettent le son correspondant à la lettre.
- l'image représente un mot dont le son initial évoque celui de la lettre.
- représentation visuelle et auditive d'une série de mots contenant ce son.
- la méthode phonétique ainsi améliorée porte le nom de psychophonétique.

3. La méthode syllabique.

L'élément de base sera la syllabe. Au fur et à mesure que les syllabes sont enseignées, on compose des mots et des phrases. Comme certaines consonnes peuvent difficilement être prononcées sans y ajouter une voyelle, ce procédé est employé de préférence à la présentation de la lettre seule.

En conclusion, le point de départ des méthodes synthétiques peut être constitué par:

- des signes simples (lettres),
- des sons simples (phonèmes),
- des sons complexes (phonèmes composés de syllabes).

Elles ne portent donc jamais de signification.

AVANTAGES ET INCONVENIENTS DES METHODES SYNTHETIQUES

AVANTAGES:

- sa progression d'allure rigoureuse plaît aux maîtres qui ont l'impression de rester toujours en terrain sûr.
- elle est relativement rapide; on apprend à lire, en général, en six ou neuf mois.
- une connaissance ferme des lettres et des sons conduit l'enfant dans la majorité des cas à une bonne orthographe.
- une bonne orthographe.

INCONVENIENTS:

- elle comporte trop souvent le très grave inconvénient de provoquer une lecture haché, monotone: e mi le - se - pro mè ne - dans - le... Cette succession de syllabes achenée, demandez aux enfants où est allé Emile, ils n'en savent rien. Trois ans plus tard, ils liront encore d'une façon chantante et monotone.
- elle est souvent fastidieuse pour le maître pour qui les leçons de lecture deviennent d'insipides corvées.

Les méthodes analytiques.

Les méthodes analytiques appelées le plus souvent globales ou idéo-visuelles ont été créées et popularisées par le Dr. Decroly qui s'est élevé contre l'artifice pédagogique consistant à placer d'abord l'enfant devant des éléments dépourvus pour lui de signification. Le principe fondamental de toutes les méthodes analytiques est d'aller du simple au complexe (et l'inverse) en prenant pour point de départ le concret pour aboutir à l'abstrait.

Quant aux méthodes analytiques modernes, elles préconisent deux principes:

- partir des significations et non des signes.
- exercer l'intelligence plutôt que la mémoire.

L'élève par une démarche personnelle doit analyser les données dont il n'a qu'une connaissance globale au départ.

A partir de cette perception synthétique, le sujet doit faire l'analyse et ensuite la synthèse, ce qui est caractéristiquement de l'intelligence. Le processus essentiel de ces méthodes sera donc l'analyse à partir d'unités linguistiques ayant un sens complet. Les méthodes analytiques ne différencient pas le choix des éléments de base. On obtient ainsi 3 méthodes de type analytique:

- la méthode des mots.
- la méthode des phrases.
- la méthode des récits.

Nous procéderons à la description de chacune de ces méthodes pour ensuite évaluer globalement les avantages et les inconvénients généralement attribués à ces méthodes.

A) Description des méthodes analytiques.

1. La méthode de mots.

Les mots sont présentés (par le maître) selon la façon "look and say". L'élève retient le mot d'après sa forme caractéristique. Les mots sont intégrés dans des phrases et associés à des images afin de faciliter la mémorisation. Pour faciliter l'apprentissage, après avoir vu le mot, l'enfant trace du doigt dans l'espace, et il réalise de mémoire le mot. L'apprentissage du mot se réalise visuellement, auditivement et de plus de façon kinesthésique. Petit à petit, on attire l'attention de l'élève sur les détails de ces mots appris, à savoir sur les syllabes et le sons. A partir de là, le lecteur devient capable de déchiffrer de nouveaux mots.

D'après Decroly, cette méthode favorise l'acquisition intéressante d'un bagage de mots chez l'enfant. L'enfant apprend ainsi à reconnaître et à identifier d'une manière juste un gros nombre de choses: noms, verbes, actions.

2. La méthode des phrases et la méthode de récits.

L'unité de base de ces méthodes sont la suite de plusieurs choses constituant un récit. En plus des avantages cités pour la méthode des mots, ces méthodes habituent à une unité de pensée plus élevée. L'élève est exercé à saisir les liens logiques existant entre les différents éléments du récit. Le processus d'analyse est identique pour les deux méthodes. En résumé, les méthodes analytiques partent des significations sans tenir compte pendant un certain temps des sons et des lettres. Donc, les méthodes ne partent jamais des éléments mais y aboutissent nécessairement.

AVANTAGES

- Ces méthodes favorisent au départ beaucoup d'intérêt des enfants.
- Elles aident à l'expressivité et à la spontanéité.
- La lecture est expressive et intelligente.

INCONVENIENTS

- La diversité des niveaux de la maturité de la fonction d'analyse chez les élèves permet difficilement de récupérer un enfant en retard.
- Ces méthodes bien appliquées permettent à certains enfants d'atteindre très vite un bon niveau de lecture mais peuvent porter au découragement les plus lents.
- Si elles ne sont pas conduites par un maître ayant présent à l'esprit le but à atteindre, elle laisse substituer une incertitude quant à l'acquisition de l'orthographe.
- Elle demande beaucoup de motivation.

Les méthodes mitigées.

Combinaison de procédés valables de l'une et l'autre de ces méthodes pour faire ce que l'on a dénommé "méthode mitigée", ou "méthode analytico-synthétique" ou "méthode mixte". Ainsi l'analyse et la synthèse sont constamment pratiquées au cours d'une même leçon. Dans les méthodes mitigées, on cherche en général à garder les avantages des méthodes analyti-

ques tout en s'efforçant d'éliminer ses inconvénients. Comme dans les méthodes globales, on part souvent des mots qui correspondent le plus possible aux réalités tangibles, vivantes de l'enfant, mais au lieu de lui présenter au gré des observations faites par eux-mêmes, l'auteur prévoit un ordre, qu'il faut respecter.

Ces mots sont choisis de telle sorte, que, dès les premières leçons, des comparaisons sont possibles et doivent être faites pour aboutir rapidement à l'identification de syllabes et des lettres.

Soient 2 enfants, René, Rémi et leur chat Mimi.
La confrontation de ces mots permet l'isolement de la syllabe mi, de la voyelle "é", la découverte de la valeur phonétique du "r".

De leçon en leçon, de nouvelles découvertes sont ainsi possibles, dont la conservation doit être assurée par de fréquents exercices de dictée. Au terme du livret, l'enfant en vient à connaître comme on dit, toutes ses lettres.

Nous en avons retenues 3 que nous décrirons en s'appuyant sur l'étude d'André Dechant (1968).

1. La méthode mitigée à point de départ syllabique.

   Dans l'étude de Dechant, cette méthode propose tout d'abord l'apprentissage des voyelles et des consonnes, les voyelles étant associées à une représentation imagée et les consonnes introduites par des mots associés à un dessin et intégrés dans une phrase. On invite les élèves à chercher le nouveau phonème que l'on présentera seul; ceux-ci devront ensuite chercher des mots nouveaux qui contiennent la lettre à l'étude.

   On aborde par la suite la lecture de mots qui contiennent les différents sons étudiés.

   A la fin de la 6e leçon, on passe déjà à la lecture de petites phrases simples.

2. La méthode mitigée à point de départ global.

Comme dans la méthode globale, le point de départ est constitué par de petites phrases ou de petits récits simples. Par ailleurs, au cours de chaque leçon, on met en relief un ou plusieurs sons suggérés à l'enfant en les répétant souvent. En d'autres termes, on isole d'un petit texte un mot ou des mots d'où on fait tirer un son commun ou une lettre commune. Et l'on fait tirer un son commun ou une lettre commune. Et l'on construit avec ces éléments connus de nouveaux sons.

La méthode de Borel-Maisonny et de Mlle Lemaire.

Méthode de rééducation.

Livres sur les méthodes de lecture.

Labonté, Thérèse (1976), Etude sur l'apprentissage de la lecture., M.E.Q. (gratuit), 643-3591 (Mlle Otis)

Dehant, André (1968), Etude expérimentale des méthodes d'apprentissage de la lecture., Louvain, Ed. Hermann, Paris.

Falinski, Eugène (1966), Psycho-pédagogie du langage écrit, Apprentissage de la lecture, Ed. Hermann, Paris.

LA DYSLEXIE

DÉFINITIONS DE PLUSIEURS AUTEURS

Pierre Debray - Ritzen et Badring Melekian

La dyslexie est une difficulté spécifique et durable d'apprentissage de la lecture et d'acquisition de son automatisme chez des enfants normalement intelligents, normalement scolarisés, indemnes de troubles sensoriels.

Les troubles de comportement et le désordre affectif sont donc pour nous, dans la plupart des cas, une attitude réactionnelle à la dyslexie et ne peuvent en rien être envisagés comme une cause de cette dernière.

Ce n'est qu'une conséquence.

Il existe des cas rares de dyslexie manifestement acquises par les lésions cérébrales.

Référence: La dyslexie de l'enfant, Pierre Debray-Ritzen et Badring Melekian, Ed. Casterman, Belgique, 1974.

Borel-Maisonny

Une difficulté particulière à identifier, comprendre et reproduire les symboles écrits, qui a pour conséquence de troubler profondément l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Michel Lobrot

Trouble qui affecte l'acquisition de la "combinatoire", c'est-à-dire du déchiffrage et non des mécanismes fondamentaux de la lecture.

Tomatis

Problèmes au niveau de l'audition. L'oreille, organe du lire. L'écriture apparaît assurément comme la première "bande magnétique"; elle est cet emmagasinement de sons que le génie humain a su fixer pour la première fois dans l'histoire des civilisations.

- Etre dyslexique, c'est ne pas pouvoir se déchiffrer soi-même comme celui qui aurait à jouer d'un instrument sans en connaître le clavier.
- Ce n'est pas en général le graphisme qui risque d'être pas vu, lorsque surgit une difficulté, c'est la forme sonore qui risque de ne pas être perçue ou évoquée.
- La lettre doit être plus entendue que vue.

Référence: Education et dyslexie, A.A. Tomatis, Ed. E.S.F, Paris.

Critchley

Trouble qui se manifeste par une difficulté à apprendre à lire en dépit d'un enseignement classique, d'une intelligence suffisante, et de facilités socio-culturelles. Il relève d'inaptitudes cognitives fondamen-

tales, qui ont fréquemment une origine constitutionnelle.

Référence: La dyslexie vraie et les difficultés de lecture de l'enfant.

LE TROUBLE DE LA LECTURE

Ce trouble pour l'étudiant est une incapacité ou du moins une difficulté anormale d'apprentissage de la lecture, ceci en l'absence:

a) de déficits sensoriels de la vue ou de l'ouïe

b) de déficits intellectuels

c) de trouble de comportements

pouvant expliquer l'inaptitude à la lecture.

L'observation montre que l'inaptitude à la lecture relève essentiellement de deux facteurs:

a) une incapacité de différenciations des sons du langage

b) une incapacité plus ou moins marquée de la structuration de l'espace et du temps.

Ces différenciations sont le plus souvent accompagnées de retards de parole ou de langage et de retards moteurs.

Cet ouvrage se limitera à l'aspect pédagogique: analyse de troubles et techniques de "rééducation".

Pour comprendre ce qu'est ce trouble, demandons-nous tout d'abord: "Qu'est-ce que lire?"
Lire est une activité complexe qui nécessite les opérations mentales suivantes:

a) la différenciation auditive des sons du langage symbolisés par les lettres.

b) la différenciation visuelle des signes que sont les lettres.

c) la distinction de l'ordre de succession des lettres dans l'espace et des sons (dans le temps).

d) la compréhension de notre système d'écriture alphabétique.

e) la possibilité d'évocation rapide de la réalité symbolisée par le son lu.

Rééducation du trouble de l'écriture

Etant donné la complexité des opérations mentales qui concourent à la lecture, la rééducation devra porter sur chacune de ces opérations.

a) compréhension du code de symbolisation d'un son par un signe graphique.

b) correction des troubles de perception auditive.

c) correction des troubles de structuration spatiale et temporelle.

d) entraînement à la lecture courante.

A) Compréhension du code de symbolisation d'un son par un signe graphique

Principe: permettre à l'enfant d'isoler les sons, créer un lien entre lettre et son, faire articuler voyelles et consonnes isolées, entendre et s'entendre.

Application:

- l'enfant a besoin d'entendre mais aussi de s'entendre.
- lui faire prendre conscience des mouvements articulatoires.
- procéder à des exercices simples, courts, mais répétés.
- attaquer un élément à la fois, utilisant les différents sens.
- attention à la mémorisation du symbole visuel.

Procédure:

1er temps: montrer la lettre en émettant et en faisant émettre le son correspondant (visuel-auditif)

2e temps: émettre le son en demandant à l'enfant de choisir la lettre correspondante.

3e temps: montrer la lettre et demander d 'émettre le son (visuel-auditif)

Remarques: Il ne faut pas donner le nom des lettres à l'enfant en disant, par exemple, èr pour "r". Il faut insister sur le deuxième temps. De plus, il faut vérifier l'acquisition de l'association lettre-son-articulation.

Progression.

- voyelles a, é, i, o, u, (suivre des plus fermés aux plus ouvertes: i, é, è).
- consonnes continues (f, s, ch, v, z, j)
- consonnes nasales (m, n, gn) et puis vibrantes (l, r)
- consonnes sourdes et sonores (p, t, k, b, d, g,)
- association de consonnes-voyelles
- plus tard, on attaquera les semi-consonnes (y, t, l)

B) Correction des troubles de perception auditive

Principe: apporter à l'enfant une suppléance à ses déficiences de la perception auditive.

Application:

- dresser le bilan des confusions auditives par un exercice de prononciation ou de lecture (par exemple: sèche ≠ chèche).
- adapter les suppléances à la mentalité de l'enfant.
- illustrer les lettres quant à leur prononciation.

Progression:

a		an
un	o	on
ê		ẽ
u		i
ou	oi	oin

f - v	s - z	ch - j
m	n	gn
p - b	t - d	k (c) g
y (yeux)	(ill)	

C) Correction des troubles de structuration spatiale et temporelle

Principe: Remédier au défaut de structuration (antérieure à l'apprentissage de la lecture) en amenant l'enfant à faire des distinctions

perceptivo-motrices. Permettre à l'enfant, ainsi de s'orienter dans l'espace: haut - bas, droite - gauche, derrière - devant, à côté, etc... dans le temps: avant, après, le premier, le dernier...

Application: Suggérer des exercices à établir des identités, à établir des différences, à reconnaître l'ordre de succession temporelle et spatiale.

Avant de passer à l'orientation des lettres, il est important de faire des exercices comme ceci:

1) faire reconnaître les notions de haut, bas, droite, gauche.

2) présenter des cartons portant des demi-cercles: l'un avec l'ouverture vers le haut, le bas, ...etc. L'enfant doit identifier l'orientation de l'ouverture.

3) l'application à l'orientation des lettres u - n, b - d, p - q, etc.

Pour la correction des troubles de structuration temporelle, on verra également la nécessité de recourir à un ensemble d'exercices: exercices portant sur les successions conventionnelles.

Exemple: -description d'images sans paroles, représentant des successions d'actions, il s'agit de mettre en ordre cette suite d'images découpées.

-Inversion de lettres ou de syllabes comme: fa - af -

Cet exercice implique la connaissance de droit-gauche. Mais la grosse difficulté c'est d'entraîner l'enfant à faire coïncider l'ordre de succession des sons du langage parlé dans le temps, avec l'ordre de succession des signes écrits dans l'espace. Deux procédés peuvent être utilisés: 1) tableaux de lecture

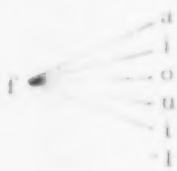
2) emploi de lettres mobiles

Principe:

- acquisition de droite - gauche
- reconnaissance des phonèmes-graphèmes.
- reconnaissance de l'ordre de succession des sons du langage parlé dans le temps avec l'ordre de succession des signes dans l'espace.

Progression et procédure:

- Disposer les tableaux de lecture comme suit:



- Faire suivre avec les yeux:

- Faire prononcer chacune des lettres, tour à tour
- Rapprocher les deux lettres dans leur émission
- Présenter les graphies rapprochées

fa	af
fi	if
fo	of

mêmes exercices pour les syllabes de trois lettres.

- D'abord faire lire: ra, ri, etc...
- Rapprocher (dans la lecture)
- Rapprocher dans la graphie:

fra	far
fri	fir

- Introduire les syllabes dans les mots.

mêmes exercices pour les syllabes complexes:

Syllabes dans lesquelles on change l'ordre des lettres: car - cra, rac -

- On habituera l'enfant à lire des syllabes dans lesquelles on change constamment l'ordre des lettres:

car	stra	crisp	sip
cra	star	prisc	isp
rac	astr	spric	spi
arc			psi

mêmes exercices pour corriger les inversions dans les graphies des

voyelles:

an	na	am	ma	oi	io
on	no	om	mo	ai	ia
in	ni	im	mi		
en	ne	em	me	ei	

mêmes exercices pour les groupements difficiles tels que:

ain	ian
ein	ien
oin	ion

et pour les groupements où le "e" se prononce "è", qui sont les plus difficiles pour ce genre de trouble.

es	se	esp	ert
ec	ce	sep	ept
er	re	spe	ect
el	le	spec	
ef	fe	scep	
ep	pe	esc	

Tous les exercices précédents peuvent être pratiqués avec des lettres mobiles, avec lesquelles on fera lire et composer des syllabes. Le fait de pouvoir déplacer les lettres aide l'enfant à établir la correspondance entre le déplacement de l'avant à l'après des sons entendus et le déplacement de la gauche vers la droite des lettres à lire ou à écrire.

Matériel:

- Prévoir la constitution du matériel.
- L'application des exercices avec des lettres mobiles est à recommander pour la correction ou pour apporter un intérêt nouveau.

Entraînement à la lecture courante:

Lorsque l'enfant sait distinguer les sons, reproduire leur ordre de succession, il reste encore un travail mental essentiel à effectuer: la compréhension de ce qu'il lit. Plusieurs difficultés doivent être surmontées:

1) Il faut que le regard devance l'articulation.

2) Il faut savoir grouper les mots de façon à ce que les pauses correspondent aux articulations de la pensée d'où:

Prévoir des exemples de lecture de textes faciles;

Habituer l'enfant à un rythme de lecture;

Amener une progression dans le débit;

Donner des exercices d'entraînement des yeux sur le texte;

Faire parler l'enfant, raconter ses expériences etc...

Faire verbaliser...

LA DIFFICULTE POUR L'ECRITURE

DEFINITION

La difficulté pour l'écriture est une incapacité d'écrire correctement la langue chez un sujet ayant un niveau mental suffisant et ayant suivi un apprentissage scolaire normal.

Le trouble de la lecture, si il n'a pas été reconnu et traité, entraîne fatalement la difficulté pour l'écriture. En effet, les opérations mentales qui entrent en jeu pour l'écriture de la langue sont beaucoup plus complexes que celles qui entrent en jeu pour la lecture.

Parmi les étudiants nous trouvons:

1) des sujets, qui ne présentent que des troubles de perception auditive, notamment des confusions entre les consonnes sourdes et sonores.

2) des sujets qui présentent un certain retard dans la compréhension du langage.

Enfin, il semble bien que la manière dont s'est effectué l'apprentissage de la lecture exerce une influence décisive sur l'établissement de l'orthographe d'usage. Certains enfants n'ont pas acquis l'orthographe d'usage. Certains enfants n'ont pas acquis l'orthographe d'usage en même temps que la lecture. Ces sujets utilisent, par la reconnaissance des mots, certains indices tels que la configuration générale du mot, la présence d'une graphie et se réfèrent au contexte pour en déduire la signification, mais ils restent souvent incapables de dire de façon précise de quelles lettres se compose le mot et d'en retrouver l'ordre de succession.

Lorsqu'un mot est mal écrit, ce peut être pour une quantité de raisons différentes:

1) Le son n'est pas reproduit exactement, exemple: cache (cage).

2) Des phonèmes sont omis, exemple: journal (jounal).

3) L'ordre des lettres ou des syllabes est inversé, exemple: predu (perdu).

4) Les mots sont attachés ou coupés mal à propos, exemple: la médaille estanor (en or).

5) Fautes d'élision du "e" muet ou de liaison, exemple: un navvion (un avion).

6) Fautes de lecture: confusion entre les différentes valeurs des mêmes lettres, exemple: gardin (jardin).

7) Fautes concernant les lettres ne se prononçant pas:

- en finale: sourie (souris)
- à l'intérieur: trair (trahir)
- "e" meut en finale ou à l'intérieur du mot: poul (poule)
- redoubelment de consonnes: aple (appelle)

8) Fautes de graphies.

Ici le son est exact, mais la graphie employée n'est pas correcte, exemple: je menje (je mange).

9) Confusions des homonymes ou homophones, exemple: pain (pin).

10) Fautes d'accord.

Nous distinguerons donc quatre catégories de fautes:

a) les fautes se rapportant à la transcription purement phonétique de la forme sonore du langage parlé: confusions, omissions et inversions de phonèmes. Elles concernent les numéros 1, 2, 3.

b) les fautes d'usages qui concernent les numéros 6, 7 et 8, fautes de lecture, fautes concernant les lettres muettes, fautes de graphies.

c) les fautes de grammaire, qui concernent les numéros 4, 5, 9, 11.

d) les fautes concernant les homophones qui relèvent souvent de la compréhension du langage.

Analyse des troubles les plus caractéristiques:

L'observation nous démontre qu'il existe des difficultés d'ordre très différent:

a) difficultés de reproduction de la forme sonore du langage.

b) difficultés de séparation de mots.

c) difficultés de choisir la graphie convenable lorsqu'il en existe plusieurs correspondant au même son.

d) difficultés de compréhension des distinctions grammaticales et difficultés à retrouver dans le discours les relations logiques qui commandent les accords grammaticaux.

Procédure de correction:

Dans les livres suggérés, l'auteur adapte une classification par graphie, cette dernière devrait être faite selon les besoins de l'élève. A chaque graphie, correspond un mode de correction. Voir le volume:

a) fautes d'usage, pp. 97 - 173

b) fautes de grammaire, pp. 175 - 275.

Mais, d'une façon générale, dans cette procédure, on reconnaîtra:

a) exercices faits d'abord oralement:

- l'enfant découvre la graphie correcte qu'il désigne (sur le tableau, sur la feuille) en répétant le mot, la phrase dite par le professeur.

- deux étapes: - dictée de sons et de mots par le professeur puis par l'enfant.

- emploi de ces mots dans des phrases.

b) Il est essentiel de laisser l'élève la possibilité de se tromper.

– c'est une façon d'amener l'enfant à établir des distinctions dans la graphie correspondant à des sons identiques, par exemple: (y: ille)

c) Laisser l'élève observer:

- utiliser les tableaux de mots, de phrases, de graphie représentant les sons, aussi souvent que l'enfant le désire. Ce sont des points de repère.

d) Simpliciter les difficultés.

- difficulté prise une à une.

- décomposition d'une difficulté complexe.

- application fréquente.

e) L'écueil à éviter dans ces exercices est de multiplier les exceptions.

– attendre à "plus tard" pour les exceptions.

ne pas trop accorder une importance à une classification de mots, de sorte qu'on puisse la laisser "ouverte".

- créer une certitude dans l'esprit de l'enfant, stimulations pour établir des mécanismes plus surs.
- respecter le rythme et les possibilités de l'enfant dans l'introduction des "règles particulières", des exceptions.

Les principes d'une progression dans la rééducation de l'orthographe:

L'auteur présente des tableaux de graphies mais ne suggère pas de progression rigide. Elle s'établira selon les besoins de l'enfant, son niveau, ses difficultés, son rythme, etc... Toutefois, dans l'établissement de cette progression pour tel ou tel groupe, on respectera certains principes.

a) Observation générale:
- pas de progression uniforme
- tous les enfants ne font pas les fautes possibles
- certains principes sont acquis, d'autres ignorés (nécessité d'un bon diagnostic)
- déceler les conditionnements erronnés ou partiels
- il ne s'agit pas d'enfants qui "ne savent pas" mais d'enfants qui donnent des réponses fausses à des stimulis visuels et auditifs.

b) Les principes:

ler principe: Ne jamais aborder l'orthographe proprement dite, sans avoir obtenu auparavant:
- la reproduction phonétique exacte de la langue parlée, i.e. la suppression des fautes de sons et des inversions.
- la compréhension du principe de séparation des mots dans le texte.

Il est impossible d'attendre que ces difficultés soient surmontées avant d'entreprendre la correction. Cette récupération ne sera complète que lorsque l'enfant aura maîtrisé différentes notions, d'où, par exemple, on songe à une progression de ce type:

nature des mots
- la liaison et l'élision devant les mots
- la liaison et l'élision avec le verbe: forme négative, forme prénominale, forme interrogative.

2e principe: Ne jamais aborder la mise en pratique d'une règle de grammaire sans être assuré auparavant que l'enfant sait se faire référer à la signification des termes grammaticaux.

En fait, au lieu de dire: on met "s" au pluriel, on place un "e" au féminin, on tentera de faire acquérir ce qu'est le pluriel ce qu'est le féminin. De même, on ne conjuge pas un verbe avant de savoir ce qu'est un verbe. Même application pour le "temps": hier, aujourd'hui, demain...

3e principe: En ce qui concerne l'orthographe d'usage, on doit commencer par la correction des fautes de lecture, parce qu'elles portent sur l'ensemble de la langue.

- acquisition des graphies complexes (oin, ien, ain, ein)
- double valeur des lettres: c, g, s,
- double valeur de la lettre "e"
- distinction entre "ill et y"
- valeur de la lettre "x"
- etc...

4e principe: Ce principe implique la "décomposition" du travail en étapes logiques. Par exemple: s'il s'agit de graphie complexe: partir de la graphie simple, l'introduire dans les mots, la comparer avec la graphie complexe, introduire cette dernière dans des mots, etc...

5e principe: Poursuivre particllement la rééducation de l'orthographe d'usage et celle de l'orthographe grammaticale. L'orthographe d'usage (chez l'enfant) implique un travail aride, un effort de mémorisation, une certaine fatigue. L'orthographe d'accord fait appel à la compréhension d'où: plus d'intérêt pour l'enfant.

Exemple pratique d'établissement d'une progression dans un cas particulier. Voici une lettre d'un garçon de 11 ans.

a) Le texte de la lettre

Chers parents.

Je pense que vous allez biens. Jean jaque a bessiens de ses sendalette en plassetique est si tu lui achèt paranlui du 38 par seque il à est seillé les miène est elle lui von très biens. On a besin denvelope jan né demendé une a un garçon du clan de François pour te dire pou (lire: tout) sa est je pence que quelles qun pour la fêtes vyndras alleur (lire: alors) si persone vien envoinou un gros quelis (colis)...

b) Correction suggérée:

1. correction des fautes de sons et de lecture:

- voir la graphie "oin". La différencier de "in" et "ien" (bessiens - besin)
- distinguer "p" et "t" (pou au lieu de tout)
- distinguer "o" et "e" (envelepe, alleur, quelis)
- voir la graphie ill, y, gn, (est seillé pour essayer).

Dans cette dernière faute, il s'agit d'une erreur de lecture.

2. correction des fautes d'individualisation du mot:

On voit dans le texte:

- la liaison attachée au mot (on na, on nè on nen na, jan né)
- méconnaissance de l'élision et du rôle de l'apostrophe (quelles quun, jan né)
- le verbe n'est pas toujours isolé correctement du contexte (est seillé, pranlui, envoinou).

Pour corriger ces erreurs, il sera absolument nécessaire d'étudier, outre la liaison et l'élision, le verbe avoir et le verbe être.

Il sera nécessaire d'étudier également les verbes à la forme négative, sinon l'élève retombera dans des confusions entre "na et n'a, nè et n'est".

On devra de plus faire une revue de la nature des mots et spécialement de la notion de pronom, pour dégager celui-ci du verbe (jan né, pranlui, envoinou)

3. Enfin, on procédera à la rééducation de l'orthographe proprement dite, orthographe d'usage et orthographe d'accord. Ce texte montre des confusions entre en et an, è et ai et une ignorance sans doute totale de la conjugaison des verbes (achèt, von, été). La confusion entre et-est laisse prévoir celle de tous les autres homophones.

c) Fin de la rééducation de l'orthographe

Après avoir parcouru toutes les étapes de la rééducation, on pourra cesser cette intervention lorsque l'enfant:

1. aura acquis une vue d'ensemble des principes qui gouvernent l'orthographe.

2. saura appliquer ces principes dans chaque cas particulier.

3. on procédera alors à des exercices d'entraînement, proposant à l'élève toutes les difficultés réunies. Ces exercices serviront d'intermédiaire entre les exercices donnés en cours et ceux où l'élève est laissé à lui-même.

Conclusion sur l'apprentissage de l'orthographe

L'auteur observe que les principes de rééducation laissent découvrir des procédés pédagogiques exerçant réellement une action sur l'apprentissage de l'orthographe. Cette action devrait être utilisée lors de l'apprentissage lui-même, évitant ainsi des procédés qui, au contraire, "favorisent" certains mauvais mécanismes:

a) la REFLEXION sur le langage oral utilisée comme moyen d'accès au langage écrit.

b) une SIMPLIFICATION de la grammaire.

c) un abandon d'exercices comme la dictée.

d) un ETABLISSEMENT d'un plan rationnel de prévention ou de correction de toutes les fautes.

Bibliographie

Bourcier, Arlette, Traitement de la dyslexie.

METHODE MARIE DE MAISTRE

CORRECTION ET CLASSIFICATION DES FAUTES D'USAGE

A) Manière de procéder

Elle adopte une classification par graphie, c'est-à-dire qu'on analyse toutes les fautes concernant une graphie en y joignant le mode de correction, accompagné de tableaux de travail pour l'élève. Maire de Maistre n'a pas établi de progression, par contre, pour une certaine commodité, nous établirons un tableau avec des numéros.

1) Les exercices seront d'abord faits oralement. L'élève devra retrouver dans des mots, parfois même dans des syllabes, puis dans des phrases, la graphie correcte que désignera le professeur.

Cet exercice sera fait lui-même généralement en deux (2) étapes: dictée de sons et de mots, puis emploi de ces mots dans les phrases.

2) Il est essentiel de laisser l'élève se tromper. Par exemple, il ne suffirait pas pour apprendre les différentes reproductions du phonème "y" de dicter séparément les mots où il s'écrit avec ill, puis les mots où il s'écrit avec y, il faut, après avoir donné les critères de distinctions, mélanger les graphies différentes afin d'être sûr que l'enfant les applique et soit capable de distinguer seul la bonne ou mauvaise réponse. Ainsi, pour reprendre le même exemple, ayant montré la différence de lecture entre aillé et ayé (ayé et èyé) on donnera à reconnaître taillé-rayé-balayer-bailler-pailler-payer, etc... On est sûr qu'une forme est acquise que si elle est distinguée des formes voisines prêtant à confusion.

3) On laissera l'élève consulter le tableau aussi longtemps qu'il le désirera. Les tableaux sont donnés à l'élève qui les apporte pour les travailler entre chaque séance de rééducation. On a le plus souvent affaire à des enfants instables qui ne peuvent ni s'astreindre à une règle, ni tenir compte d'explications purement théoriques. Il y a donc lieu de se servir le plus possible de points de repère perceptifs.

4) Il sera bon de ne travailler qu'une difficulté à la fois et cela pendant un certain temps; parfois même on apprendra que l'emploi le plus facile d'une graphie, réservant pour plus tard les emplois plus difficiles de cette graphie.

5) L'écueil à éviter dans ces exercices est de multiplier les exceptions. Il n'est pas possible de faire entrer tous les mots dans des classifications commodes et l'on ne peut que diminuer mais non réduire totalement la part d'arbitraire de l'orthographe d'usage.

Mieux vaut créer dans l'esprit de l'enfant des certitudes qui lui permettent d'éviter un grand nombre de fautes, que de risquer un brouillage général en submergeant la règle osus les exceptions. Il ne faut pas vouloir tout apprendre, mais se borner aux mots les plus utiles et les plus couramment employés.

CLASSIFICATION ET CORRECTION DES FAUTES DE GRAMMAIRE

a) Manière de procéder

1) Elle établit un classement par types de fautes. Ce classement nous paraît correspondre à celui qui se fait tout naturellement à la simple observation des textes.

Que remarque-t-on?

Des mots attachés ou au contraire coupés à tort, des fautes d'accord en genre et en nombre, des fautes d'accord de verbes, des fautes d'homonymes, c'est-à-dire des mots ou d'expressions ayant la même forme sonore mais non la même forme graphique, ni la même signification.

Ceci nous conduit donc à distinguer quatre (4) grands types de fautes:

- fautes d'individualisation des mots
- fautes concernant le genre et le nombre
- fautes d'accord du verbe
- fautes portant sur la distinction des homophones.

2) L'enseignement se fait à l'aide de tableaux destinés à concrétiser, parfois à symboliser, les notions grammaticales et surtout à rappeler à l'enfant les questions qu'il doit se poser pour mettre l'orthographe,

soit en toute occasion, soit dans un cas précis.
L'avantage des tableaux est de supprimer, autant que possible, les explications théoriques, en montrant directement ce qu'il faut faire. Ces tableaux ne correspondent pas à l'enseignement traditionnel de la grammaire car ils n'abordent que les notions indispensables à l'acquisition de l'orthographe, d'autre part, ils sont destinés à mettre en contraste les différenciations grammaticales qui sont confondues ou risquent de l'être.

Lorsque l'enfant est peu collaborant ou de niveau mental faible, il faut lui présenter les choses de façon plus décomposée.

3) Les tableaux devront être travaillés oralement. La règle sera mise en application à travers les explications nombreuses et variées du langage parlé. L'exercice écrit n'interviendra guère comme contrôle. Dans ces exercices, on laissera tomber toutes les fautes qui ne se rapporteront pas à la notion étudiée, afin de ne pas disperser l'attention.

Il est essentiel de ne pas formuler des règles ni des principes mais d'emmener l'enfant à les découvrir par lui-même. Par exemple: il ne faut pas dire "les et des" cela signifie qu'il y a des choses c'est le pluriel. Mais il faut dire: "quelle différence y-a-t-il entre la poule et les poules?"

PROGRESSION A ADAPTER DANS LA REEDUCATION DE L'ORTHOGRAPHE

1er principe: Ne jamais aborder l'orthographe proprement dite sans avoir obtenu auparavant:

a) la reproduction phonétique exacte de la langue parlée, c'est-à-dire la suppressiondes fautes de sons et des inversions.

b) la compréhension du principe de séparation des mots dans le texte. Voici la progression que l'on peut adopter dans la correction des fautes d'individualisation des mots:

-- Nature des mots

-- La liaison et l'élision devant les noms

-- La liaison et l'élision avec les verbes

- la forme négative
- élision du pronom
- forme interrogative

2e principe: Ne jamais aborder la mise en pratique d'une règle de grammaire sans être assuré auparavant que l'enfant sait se référer à la signification des termes grammaticaux. Ne pas apprendre le présent, le futur et l'imparfait à un enfant qui ne sait pas quel moment de la durée symbolisent ces termes.

3e principe: En ce qui concerne l'orthographe d'usage, on doit commencer par la correction des fautes de lecture, parce qu'elles portent sur l'ensemble de la langue.

4e principe: Aller du simple au complexe.
Ceci implique la décomposition du travail en étapes logiques.

5e principe: Poursuivre la rééducation de l'orthographe d'usage et celle de l'orthographe grammaticale.

LE TEST DE CLOSURE

C'est un texte dans lequel on supprime des mots à intervalles réguliers (entre 5 et 12 mots selon le niveau de difficulté voulu). Chaque mot manquant est remplacé par un espace où l'élève doit inscrire le mot qui convient.

Il existe des formes modifiées (7) du Test de closure, qui ont généralement pour but de diminuer la difficulté ou d'en faciliter la correction. On peut choisir, par exemple, de varier la longueur des intervalles afin d'équilibrer les difficultés ou de vérifier la connaissance de mots précis. On peut également proposer à l'élève une liste de mots parmi lesquels il doit choisir ceux qui conviennent, ou encore lui suggérer un

choix de réponses pour chaque mot supprimé.

Référence:

Gilbert de Landsheere, Le test de closure, Mesure de la lisibilité et de la compréhension, Paris, ed. Nathan Bruxelles, ed. Labor, 1973.

L'HISTOIRE DU MEUNIER QUI DORT

Il était une fois, un meunier, appelé maître Pierre. Il vivait à la campagne dans un grand moulin à vent. Hélas, notre meunier était paresseux. Il se levait très tard le matin et souvent l'été, au lieu de travailler, dans l'après-midi il se chauffait au soleil et s'endormait en disant:

- Je travaillerai plus tard... Pour le moment je vais me reposer.

Or, un jour, alors que notre vieil ami dormait tout près de son moulin, le vent s'éleva et les ailes du moulin se mirent à tourner. Juste à ce moment-là, des enfants qui passaient par là, aperçurent notre meunier qui dormait.

- Maître Pierre, réveillez-vous, votre moulin va trop vite et les ailes vont se briser! s'écrièrent les enfants.

Aussitôt le meunier arrêta les ailes de son moulin et amusés, nos petits amos s'en allèrent en chantant.

Le lendemain après-midi, alors que notre meunier dormait près de son moulin, un voleur vient à passer par là.

- Mais le meunier est encore endormi, se dit le voleur, c'est le moment de lui voler son argent.

Le filou entra dans le moulin et après bien des recherches il découvrit un coffre dans lequel maître Pierre déposait ses économies. Le voleur allait se sauver avec tout l'argent du meunier lorsque tout d'un coup, des enfants surgirent sur la route, accompagnés d'un gros chien.

- Mords-le, Prince, c'est un voleur, s'écrièrent nos petits amis.

Aussitôt le chien courut vert le filou, le mordit, le jeta par terre, l'empêchant de poursuivre sa route. Puis, des voisins accoururent et arrêtèrent le voleur.

A partir de ce jour, maître Pierre se corrigea de son défaut. Puis l'histoire de notre meunier se répandit dans le monde et l'on prétent que c'est depuis ce temps-là que l'on chante cette jolie chanson.

Meunier, tu dors, ton moulin va trop vite
Meunier, tu dors, ton moulin va trop fort.
Ton moulin, ton moulin va trop vite
Ton moulin, ton moulin va trop fort.

L'HISTOIRE DU MEUNIER QUI DORT

Il était une fois, _____ meunier, appelé maître Pierre. _____ vivait à la campagne _____ un grand moulin à _____. Hélas, notre meunier était _____. Il se levait très _____ le matin et souvent _____, au lieu de travailler, _____ l'après-midi il se chauffait _____ soleil et s'endormait en _____:

- Je travaillerai plus tard... _____ le moment je vais _____ reposer.

Or, un jour, _____ que notre vieil ami _____ tout près de son _____, l vent s'éleva et _____ ailes du moulin se _____ à tourner. Juste à _____ moment-là, des enfants _____ passaient par là, aperçurent _____ meunier qui dormait.

- Maître _____, réveillez-vous, votre moulin va _____ vite et les ailes _____ se briser! s'écrièrent les _____

Aussitôt le meunier arrêta _____ ailes de son moulin _____, amusés nos petits amis _____ allèrent en chantant.

Le _____ après-midi, alors que notre _____ dormait près de son _____, un voleur vient à _____ par là.

- Mais le _____ est encore endormi, se _____ le voleur, c'est le _____ de lui voler son _____.

Le filou entra dans _____ moulin et après bien _____ recherches il découvrit un _____ dans lequel maître Pierre _____ ses économies. Le voleur _____ se sauver avec tout _____ du meunier, lorsque tout _____ coup, des enfants _____ sur la route, accompagnés d'un _____ chien.

- Mords-le, Prince, c'est _____ voleur, s'écrièrent nos petits _____.

Aussitôt le chien courut _____ le filou, le mordit, _____ jeta par terre, l'empêchant _____ poursuivre sa route. Puis, _____ voisins accoururent et arrêtèrent _____ voleur.

A partir de _____ jour, maître Pierre se _____ de son défaut. Puis _____ de notre meunier se _____ dans le monde et l'on _____ que c'est depuis _____ temps-là que _____ chante cette jolie chanson.

Meunier, tu dors, ton moulin va trop vite
Meunier, tu dors, ton moulin va trop fort.
Ton moulin, ton moulin va trop vite
Ton moulin, ton moulin va trop fort.

BIBLIOGRAPHIE

Ajuriaguerra et collaborateurs, L'écriture de l'enfant
Tome I : L'évolution de l'écriture et ses difficultés
Tome II : La rééducation de l'écriture.

Auzias, M., Les troubles de l'écriture chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, 1970.

Bandet, J., Vers l'apprentissage du langage écrit, Cahier de pédagogie moderne, éd. Armand Colin, 1970.

Bentolino Alain, Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture, Paris, éd. Retz 1976.

Borel-Maisonny, Suzanne., Langage oral et écrit
Tome I : Pédagogie des notions de base
Tome II : Epreuves sensorielles et tests de langage, Delachaux et Niestlé, 1965.

Borel-Maisonny, Suzanne., Perception et Education (la parole et la perception des sons), Delachaux et Niestlé, 1969.

Bourcier, Arlette., Traitement de la dyslexie, éd. sociale française, 1968.

Bourneuf Denyse, Paré André., Pédagogie et lecture: animation d'un coin de lecture, Montréal, éd. Québec d'Amérique, 1975.

Chassagny, Claude., La rééducation des dyslexiques, Ed. Néret 1963.

Chassagny, Claude., La rééducation du langage écrit, Ed. Néret, 1972 (enfants de 9 - 10 ans).

David M., Roulin., Le développement du langage, (guide pratique), Collaboration Centre hospitalier de l'université Laval (CHUL), éd. La liberté inc. 1977.

Dehant, André, Gille Arthur, Votre enfant apprend à lire, Coll. Enf. éd. ens. Casterman 1972.

De Maistre, Marie., Dyslexie et dysorthographie, éd. universitaires 1970.

Estienne, Françoise., Les dysorthographies, éd. universitaires 1971.

Girolami-Boulinier, Andrée., Guide des premiers pas scolaires, Delachaux et Niestlé, 1965.

Girolami-Boulinier, Andrée., Prévention de la dyslexie et de la dysorthographie, act. pédagogique et psychologique, Delachaux et Niestlé, 1966.

Inizan, André, Le temps d'apprendre à lire, Paris, Armand Colin 1963.

Jadoulle Andrée. Apprentissage de la lecture et dyslexie, P.U.F. 1962.

Langevin, Claude., Le langage de votre enfant, éd. de l'homme 1970.

Launay C. et Borel-Maisonny., Les troubles du langage de la parole et de la voix, Masson 1972.

Lantin, L., Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans. Ed. E.S.F. 1972.

Limbosch N. Luminot, Dierken., La dyslexie à l'école primaire, Dépistage et prévention, Ed. de l'Institut de sociologie de l'U.L.B. 1968.

Lobrot, Michel., Troubles de la langue écrite et remèdes. éd. E.S.F., Coll. Sc. de l'éd. 1975.

Lobrot, Michel., Lire avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture. (D-OR-LEC), Coll. Sc. de l'éducation 1976.

Malmquist, Eve., Les difficultés d'apprendre à lire, traduction et adaptation A. Inizan, Bourrelier, Librairie Armand Colin 1973.

Mucchielli, R., La dyslexie, maladie du siècle, Ed. sociales françaises, 1963.

Saccy, Sylvestre., Bien lire et aimer lire. Tomes I et II, éd. sociales.

Seeman, Les troubles du langage chez l'enfant, P.U.L. P.A.E. Bruxelles 1967.

Simard, P., L'enfant et son langage, S.I.M.E.P. éd. 1972.

Schonnings, France., Les troubles d'apprentissage, Guide de l'éducation P.U.Q. 1975.

Tomatis, Education et dyslexie, E.S.F. 1972.

APPENDICE J

QUESTIONNAIRE DU TEST DE PIERS-HARRIS

Voici une liste d'affirmations. Certaines s'appliquent à vous - encerclez alors "oui". D'autres ne s'appliquent pas à vous - encerclez "non". Répondez à toutes les questions même si pour certaines vous avez du mal à vous décider. En aucun cas n'encerclez et "oui et "non". Rappelez-vous d'encercler le "oui" si l'affirmation s'applique à vous et le "non" si elle ne s'applique pas. Il n'y a pas de réponses correctes ou incorrectes. Vous seul vous pouvez nous faire savoir quels sont vos sentiments par rapport à vous-même. Nous espérons que vous allez être aussi honnête que possible.

1. Je suis une personne heureuse . . . . . oui non
2. Il m'est difficile de me faire des amis . . . . . oui non
3. Je suis souvent triste . . . . . oui non
4. Je suis intelligent(e) . . . . . oui non
5. Je suis timide . . . . . oui non
6. Les élèves dans ma classe se moquent de moi . . . . . oui non
7. Je suis nerveux(euse) quand mon professeur m'interpelle en classe . . oui non
8. Mon apparence physique me dérange . . . . . oui non
9. Quand je serai grand(e), je serai quelqu'un d'important . . . . . oui non
10. Je suis nerveux(euse) quand nous avons des examens à l'école . . . . oui non
11. Je n'ai pas de soucis . . . . . oui non
12. Je me conduis bien à l'école . . . . . oui non
13. C'est en général ma faute si quelque chose tourne mal . . . . . oui non
14. Je cause des ennuis à ma famille . . . . . oui non
15. Je suis fort(e) physiquement . . . . . oui non
16. J'ai de bonnes idées . . . . . oui non
17. Je me sens un membre important dans ma famille . . . . . oui non
18. En général, je veux faire à ma tête . . . . . oui non
19. Je suis habile de mes mains . . . . . oui non
20. Je me décourage facilement . . . . . oui non

21. Je réussis bien dans — école . . . . . oui non

22. Je fais beaucoup de mauvaises choses . . . . . oui non

23. Je dessine bien . . . . . oui non

24. Je suis doué(e) en musique . . . . . oui non

25. Je me conduis mal à la maison . . . . . oui non

26. Je suis [illegible] à terminer le travail à l'école . . . . . oui non

27. Je me sens un membre important de la classe . . . . . oui non

28. Je suis nerveux(euse) . . . . . oui non

29. J'ai de beaux yeux . . . . . oui non

30. Je peux faire un bon exposé devant la classe . . . . . oui non

31. A l'école, je suis rêveur(euse) . . . . . oui non

32. J'aime mes frères et mes sœurs . . . . . oui non

33. Mes amis aiment mes idées . . . . . oui non

34. Je me mets souvent dans une mauvaise situation . . . . . oui non

35. Je suis obéissant(e) à la maison . . . . . oui non

36. J'ai de la chance . . . . . oui non

37. Je me fais beaucoup de souci . . . . . oui non

38. Mes parents attendent trop de moi . . . . . oui non

39. Je m'ai[illegible] . . . . . oui non

40. Je ne sens [illegible] . . . . . oui non

41. J'ai de bons [illegible] . . . . . oui non

42. Je me porte souvent volontaire à l'école . . . . . oui non

43. Je voudrais [illegible] . . . . . oui non

44. Je [illegible] . . . . . oui non

45. Je déteste l'école . . . . . oui non

46. Je suis un des derniers à être choisi quand on organise des équipes de jeux . . . . . oui non

47. Je suis souvent malade . . . . . oui non

48. Je suis souvent méchant(e) envers les autres . . . . . oui non

49. Les élèves de ma classe pensent que j'ai de bonnes idées . . . . . oui non

50. Je suis malheureux(euse) . . . . . oui non

51. J'ai beaucoup d'amis . . . . . oui non

52. Je suis toujours [illegible] . . . . . oui non

53. Je suis lent dans la plupart des cas/Je ne suis pas tellement intelligent(e) . . . . . oui non

54. Je parle bien . . . . . oui non

55. Je suis très vivant(e) . . . . . oui non

56. Je me dispute souvent . . . . . oui non

57. J'ai du succès avec les garçons . . . . . oui non

58. Les gens me font des reproches . . . . . oui non

59. Ma famille est déçue de moi . . . . . oui non

60. J'ai un visage agréable . . . . . oui non

61. Quand j'essaie de faire quelque chose, tout va mal . . . . . oui non

62. On s'embête à la maison . . . . . oui non

63. Je suis le chef du groupe dans les jeux et les sports . . . . . oui non

64. Je suis malade . . . . . oui non

65. Je préfère regarder plutôt que de participer quand on joue ou quand on fait du sport . . . . . oui non

66. J'oublie ce que j'apprends . . . . . oui non

67. Je m'entends bien avec les autres . . . . . oui non

68. Je me fâche facilement . . . . . oui non

69. J'ai du succès avec les filles . . . . . oui non

70. Je suis bon(ne) en lecture . . . . . oui non

71. Je préfère travailler seul(e) qu'en groupe . . . . . oui non

72. J'aime mon frère (ma sœur) . . . . . oui non

73. J'ai une belle taille . . . . . oui non

74. J'ai souvent peur . . . . . oui non

75. J'échappe et je brise souvent des objets . . . . . oui non

76. On peut me faire confiance . . . . . oui non

77. Je suis différent(e) des autres . . . . . oui non

78. J'ai souvent des mauvaises pensées . . . . . oui non

79. Je pleure facilement . . . . . oui non

80. Je suis un(e) bon(ne) personne . . . . . oui non

Résultat _____

APPENDICE K

QUESTIONNAIRE DU SOCIOGRAMME ET MATRICES (CHOIX, REJETS)

QUESTIONNAIRE

NOM: _____

GROUPE: _____

DATE: _____

I. Avec qui aimerais-tu le plus faire un travail d'équipe en classe?

1er choix _____ Pourquoi?_____

2e choix _____ Pourquoi? _____

Avec qui aimerais-tu le moins faire un travail d'équipe en classe?

1er choix _____ Pourcuoi?_____

2e choix _____ Pourquoi?_____

II. Avec qui aimerais-tu le plus faire une sortie en ville?

1er choix _____ Pourquoi?_____

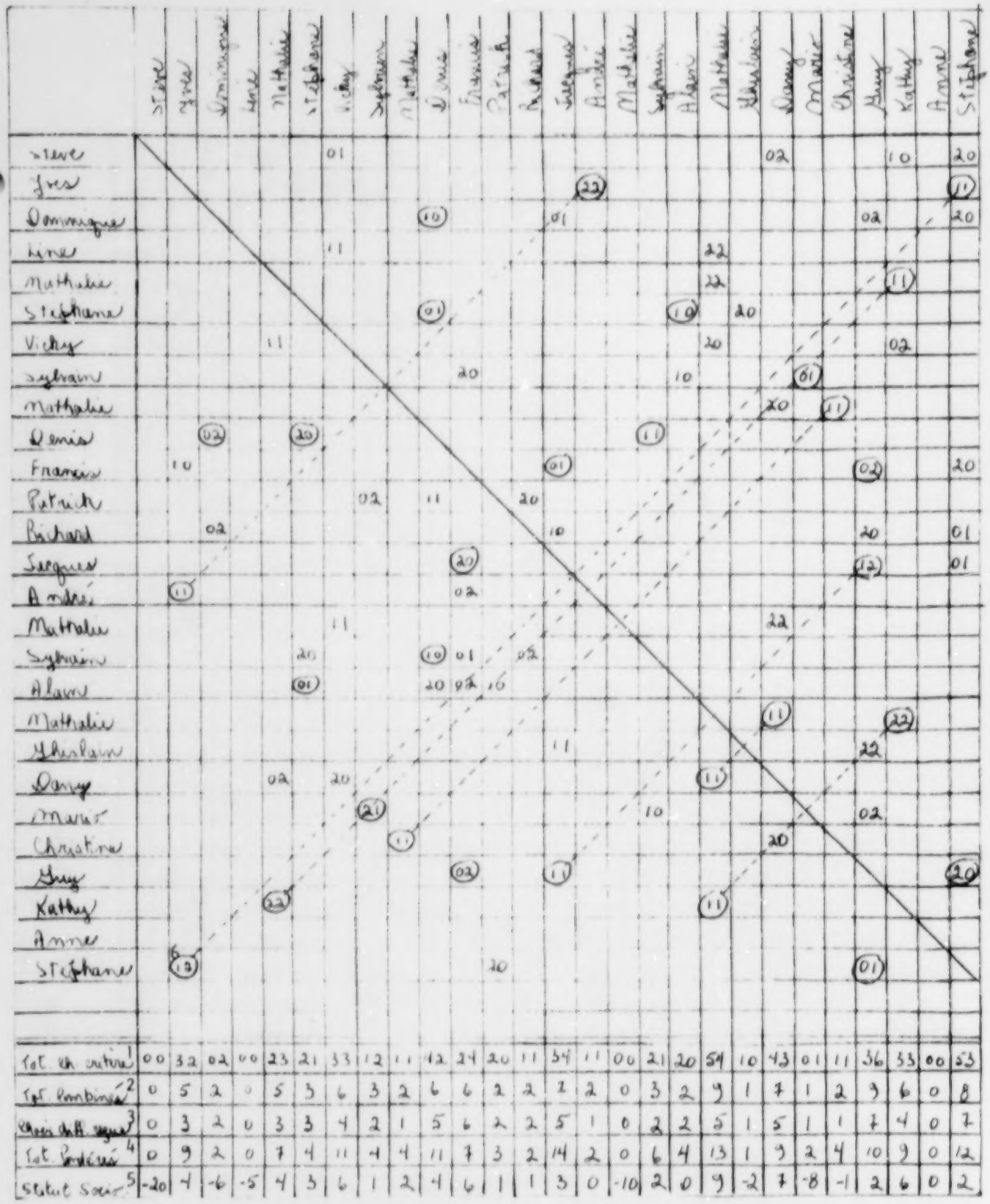
2e choix _____ Pourquoi?_____

Avec qui aimerais-tu le moins faire une sortie en ville?

1er choix _____ Pourquoi?_____

2e choix _____ Pourquoi?_____

MATRICE DES CHOIX



	Tot. en critère[1]	Tot. combinés[2]	Choix diff. reçus[3]	Tot. pondéré[4]	Statut Socio.[5]
Steve	00	0	0	0	-20
Yves	32	5	3	9	4
Dominique	02	2	2	2	-6
Lise	00	0	0	0	-5
Nathalie	23	5	3	7	4
Stéphane	21	3	3	4	3
Vicky	33	6	4	11	6
Sylvain	12	3	2	4	1
Nathalie	11	2	1	4	2
Denis	12	6	5	11	4
France	24	6	6	7	6
Patrick	20	2	2	3	1
Richard	11	2	2	2	1
Serges	34	7	5	14	3
André	11	2	1	2	0
Nathalie	00	0	0	0	-10
Sylvain	21	3	2	6	2
Alain	20	2	2	4	0
Nathalie	54	9	5	13	9
Christian	10	1	1	1	-2
Nancy	43	7	5	9	7
Marie	01	1	1	2	-8
Christine	11	2	1	4	-1
Guy	36	9	7	10	2
Kathy	33	6	4	9	6
Anne	00	0	0	0	0
Stéphane	53	8	7	12	2

1. Le premier chiffre qui apparaît signifie le nombre de fois que le sujet est choisi ou rejeté au critère 1, le deuxième donne le même renseignement pour le critère 2.
2. Totalise le nombre de choix (ou de rejets) aux deux critères.
3. Renseigne sur le nombre de sujets différents dans le groupe qui ont fait le choix de l'enfant.
4. C'est la valeur totale après qu'on ait donné dans le cas des choix (ou enlevé dans le cas des rejets) 2 points aux premiers rangs et 1 point aux seconds rangs.
5. Nous retrouvons cet item seulement dans la matrice des choix. Il s'agit de la différence entre le total des choix reçus (totaux combinés) et le total des rejets reçus (totaux combinés).
6. Les cercles indiquent quand un élève choisit un autre qui le choisit à son tour. Les pointillés indiquent quand cela se produit aux deux critères.

MATRICE DES REJETS

	Steve	Yves	Dominique	Line	Nathalie	Stéphane	Vicky	Sylvain	Nathalie	Denis	Francis	Patrick	Richard	Jacques	André	Nathalie	Sylvain	Alain	Nathalie	Ghislain	Dany	Mario	Christine	Guy	Kathy	Anne	Stéphane
Steve				01											(10)								02	(20)			
Yves	02		(11)	20																							
Dominique	01	(10)										20								02							
Line																											
Nathalie														10										20			
Stéphane	11															20						02					
Vicky														22										01			10
Sylvain	11																					20					
Nathalie	01							10								02						20					
Denis														20		01											12
Francis	11																										
Patrick	12		(01)													02											
Richard	02									10							20										01
Jacques	11																										
André	(10)				01											22											
Nathalie																		(22)						(11)			
Sylvain	11															22											
Alain				02											20	(01)						10					
Nathalie																						22		11			
Ghislain	20																					(11)					
Dany			22	11																							
Mario			02										20							(11)							
Christine								20														01					(12)
Guy	(11)									02						(20)											
Kathy																											
Anne																											
Stéphane			22																				(11)				
Tot. ch. critère	9 11	10	35	23	01	00	00	20	00	11	00	10	10	31	20	46	10	11	00	12	00	54	12	43	00	00	33
Tot. combinés	20	1	8	5	1	0	0	2	0	2	0	1	1	4	2	10	1	2	0	3	0	9	3	7	0	0	6
[illegible] diff. sexes	13	1	5	4	1	0	0	2	0	2	0	1	1	3	2	8	1	1	0	2	0	7	2	5	0	0	4
Tot. pondérés	36	2	11	8	2	0	0	3	0	3	0	1	1	5	3	12	1	2	0	5	0	13	3	12	0	0	10
Score socio. pond.[1]	-36	7	-9	-8	5	4	11	1	4	8	7	2	1	9	-1	-12	5	2	13	-4	9	-11	1	-2	+9	0	2

1. Cet item ne se retrouve que dans la matrice des rejets. Il s'agit de la différence entre les totaux pondérés des choix et les totaux pondérés des rejets.